U 99/600

Графъ Павелъ Капнистъ.

И 99/600

КЪ ВОПРОСУ

О

РЕОРГАНИЗАЦІИ

СРЕДНЯГО ОБРАЗОВАНІЯ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
„Т во Художественной Печати", Англ. пр., № 28.
1901.

И 99/600

Графъ Павелъ Капнистъ.

КЪ ВОПРОСУ

О

РЕОРГАНИЗАЦІИ

СРЕДНЯГО ОБРАЗОВАНІЯ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
„Т-во Художеств. Печ.“, Англ. пр., № 28.
1901.

Дозволено цензурою. СПБ. 22 Марта 1901 г.

Р 28416-43

2908

Оглавленіе.

стр.

ГЛАВА I. Нѣсколько вступительныхъ словъ вмѣсто предисловія. Критика „концентрической организаціи школъ“. Возникновеніе этой системы въ Россіи въ 1804 году. Упраздненіе концентрической организаціи въ 1828 году. Историческія, теоретическія и практическія причины несостоятельности концентрической организаціи школъ. 1

ГЛАВА II. Возникновеніе идеи о необходимости раздвоенія средняго образованія и о параллельномъ существованіи школъ разныхъ направленій. Необходимость дѣленія средней школы на классическую и реальную доказывается историческимъ опытомъ, какъ у насъ, такъ и на западѣ. — Пріобрѣтеніе реальнымъ образованіемъ самостоятельнаго значенія во Франціи (enseignement special, enseignement moderne); въ Германіи (реальныя гимназіи, высшія реальныя училища); въ Англіи (classical side, moderne side); въ Россіи. Внутреннія культурныя причины, обусловливающія необходимость раздвоенія образованія на классическое и реальное. Отличительныя черты того и другого образованія. Вліяніе раздвоенія образованія на внутренній учебный строй школъ и на выборъ предметовъ преподаванія. Раздвоеніе не могло совершиться разомъ и встрѣчало на своемъ пути противодѣйствіе. Идея „объ единой школѣ“, какъ одна изъ попытокъ задержать раздвоеніе средняго образованія. Историческое возникновеніе этой идеи. Невѣрность ссылки на существованіе будто бы въ прежнія времена полнаго единства образованія. Ошибочность мнѣнія будто раздвоеніе средняго образованія подрываетъ единство національной культуры. Въ настоящее время самые рѣшительные сторонники „единой школы“ отказываются отъ полнаго объединенія средняго образованія и на его мѣсто ставятъ вопросъ о моментѣ, съ котораго можно допустить раздвоеніе. 1

ЛАВА III. Различныя переходныя формы школъ, имѣющія цѣлью частичное примиреніе принциповъ единства и раздвоенія образованія. Бифуркація и различные ея виды во Франціи, въ Германіи и въ Россіи. Паденіе бифуркаціонной системы и внутреннія причины этого паденія. Стремленіе возстановить бифуркацію въ замаскированномъ видѣ, въ формѣ того или другаго объединенія младшихъ классовъ. — Это стремленіе, выступая теоретически противъ слишкомъ ранней спеціализаціи образованія, въ дѣйствительности ведетъ къ усиленію спеціализаціи. 29

ГЛАВА IV. Предложенія, клонящіяся къ преобразованію организаціи нашего средняго образованія *или* путемъ возстановленія учебнаго строя, существовавшаго въ Россіи въ

СТР.

50-хъ годахъ, т. е. возвращенія къ гимназіямъ съ однимъ латинскимъ языкомъ, преподаваемымъ въ сокращенномъ размѣрѣ, *или* путемъ организаціи, хотя и самостоятельныхъ классическихъ и реальныхъ учебныхъ заведеній, но подъ условіемъ болѣе поздняго начала изученія древнихъ языковъ въ гимназіяхъ. Разборъ вопроса о времени начала изученія латинскаго языка Воспитательное значеніе преподаванія латинскаго языка въ младшихъ классахъ, какъ пропедевтики дальнѣйшаго гимназическаго образованія. Причины, по коимъ новые языки *въ этомъ отношеніи* не могутъ замѣнить древнихъ. Неосновательность утвержденія, будто нерасположеніе учениковъ нашихъ гимназій къ изученію древнихъ языковъ зависитъ отъ слишкомъ ранняго начала этого изученія. Ошибочность мнѣнія, что позднее начало изученія древнихъ языковъ можетъ принести пользу самому преподаванію этихъ предметовъ. Опытъ Франціи и Германіи доказываетъ тѣ преимущества, которыя даетъ преподаваніе латинскаго языка въ младшихъ классахъ. Ложность увѣренія будто бы отъ слишкомъ ранняго и интенсивнаго изученія древнихъ языковъ зависитъ число неуспѣвающихъ въ гимназіяхъ и слишкомъ незначительный процентъ оканчивающихъ въ нихъ курсъ. Сравненіе въ этомъ отношеніи русскихъ гимназій въ 50-хъ и 60-хъ годахъ и въ настоящее время. Значеніе новой франкфуртской системы организаціи классической гимназіи. Достигаетъ ли эта система тѣхъ теоретическихъ и практическихъ выгодъ, которыя она сулитъ? 35

ГЛАВА V. Общій выводъ изъ содержанія предшествующихъ главъ. Необходимость параллельнаго существованія самостоятельныхъ школъ съ разнымъ направленіемъ и необходимость предоставить каждому направленію возможность полнаго и свободнаго развитія. Правильность системы, допускающей самостоятельное и раздѣльное существованіе классическихъ гимназій и реальныхъ училищъ, и рядомъ съ ними возможно большаго разнообразія профессіональныхъ и иныхъ школъ.—Параллельное существованіе самостоятельныхъ гимназій и реальныхъ училищъ не должно вести къ ихъ обособленности; напротивъ, необходимо установить между ними связь (не нарушая ихъ самостоятельности) путемъ изысканія способовъ сдѣлать возможнымъ переходъ изъ однихъ заведеній въ другія. Примѣръ подобной связи, существовавшей между уѣздными училищами и гимназіями при дѣйствіи устава 1828 года. 55

ГЛАВА VI. Необходимость устранить другіе недостатки нашей средней школы, независимо отъ установленія связи между различными категоріями школъ. — Одинъ изъ крупныхъ недостатковъ нашей учебной организаціи заключается въ отсутствіи элементарныхъ школъ и вообще въ отсутствіи организованнаго элементарнаго образованія. Другіе недостатки нашей учебной организаціи въ связи съ обвиненіями, взводимыми въ особенности на современныя гимназіи.—Эти обвиненія не лишены основанія, но недостатки, приписываемые гимназіямъ, присущи не имъ однимъ, а всѣмъ нашимъ учебнымъ заведеніямъ и коренятся въ общемъ положеніи нашего просвѣщенія. Необходимость поэтому кореннаго преобразованія, направленнаго не на одно измѣненіе программъ, а на устраненіе общихъ причинъ, обусловливающихъ печальное положеніе средней школы вообще. Положеніе нашей средней школы до 1849 года. Преобразованіе 1849—1851 годовъ, и реформы графа Д. А. Толстого. Причина неудачи этихъ послѣднихъ реформъ, по существу правильно задуманныхъ, кроется въ созданіи ложнаго общаго школьнаго режима. Пагубныя послѣдствія этого режима для школы во всей ея совокупности и для

стр.

всѣхъ видовъ школъ, какъ классическихъ, такъ и реальныхъ.—Вредное вліяніе этого режима на отношенія къ школѣ, семьѣ и обществу, а равно на учащихся и учащихъ. Необходимость кореннаго измѣненія этого режима . . . 64

ГЛАВА VII. Бѣглый обзоръ общихъ мѣропріятій, направленныхъ къ устраненію недостатковъ, присущихъ всѣмъ видамъ нашихъ среднеучебныхъ заведеній. 1) Малоподвижность и шаблонность нашей общей организаціи школъ. Для устраненія этого недостатка необходимо предоставить въ школьномъ дѣлѣ большій просторъ общественной и частной иниціативѣ. 2) Необходимо сближеніе общества и школы и предоставленіе въ этихъ видахъ обществу нѣкотораго участія въ завѣдываніи школою. 3) Необходимость организаціи элементарнаго образованія. 4) Ослабленіе регламентаціи, которой подчинена школа, и предоставленіе школѣ большей самостоятельности и свободы въ установленіи своихъ внутреннихъ распорядковъ. Противорѣчивыя распоряженія Министерства Народнаго Просвѣщенія въ этомъ отношеніи. 5) Необходимость бо́льшаго, противъ настоящаго согласованія преподаванія по отдѣльнымъ предметамъ и измѣненія постановки преподаванія ихъ въ особенности же роднаго, древнихъ и новыхъ языковъ. 6) Необходимость озаботиться подготовкою учителей. 7) Необходимость улучшенія общественнаго и матеріальнаго положенія учителей. 8) Необходимость установленія связи между гимназіями и реальными училищами 75

ГЛАВА VIII. Общія начала, коими слѣдуетъ руководствоваться при реорганизаціи средняго образованія. Ссылка на Пирогова. Непригодность школъ смѣшанныхъ типовъ и необходимость сохранить чисто классическія гимназіи съ обоими древними языками и реальныя училища вовсе безъ древнихъ языковъ. Необходимо ослабить значеніе вопроса о правахъ, даваемыхъ дипломами учебныхъ заведеній. Разборъ этого вопроса въ связи съ вопросомъ о поступленіи воспитанниковъ средне-учебныхъ заведеній въ университеты и въ другія высшія учебныя заведенія 82

ГЛАВА IX. Бѣглый обзоръ мѣръ, которыя желательно положить въ основу преобразованія въ частности гимназій и реальныхъ училищъ. Желательная постановка преподаванія въ гимназіяхъ: а) роднаго языка, б) древнихъ языковъ (ошибочность постановки преподаванія древнихъ языковъ, данная учебными планами 1900 года), в) математики, г) вспомогательныхъ предметовъ. — Необходимость кореннаго преобразованія реальныхъ училищъ. Необходимость устранить существующую нынѣ обособленность курса дополнительнаго класса и прибавленія VIII-го класса. Вопросъ о томъ, какое направленіе должно быть дано курсу реальныхъ училищъ: новоязычное или реальное въ тѣснѣйшемъ смыслѣ. Общіе выводы и заключеніе. 88

Къ вопросу о реорганизаціи средняго образованія.

I.

Циркуляръ министра народнаго просвѣщенія отъ 8 Іюля 1899 г. вновь поставилъ на очередь вопросъ о преобразованіи средней школы. Отовсюду стали получаться сообщенія о происходящихъ по сему предмету совѣщаніяхъ педагоговъ, профессоровъ, родителей и представителей общества. Нѣтъ почти газеты, въ которой не появлялись бы статьи, касающіяся вопроса о болѣе или менѣе коренномъ измѣненіи существующаго строя средняго образованія. Въ необходимости подобнаго измѣненія всѣ согласны, но относительно направленія, въ которомъ желательно было бы осуществить его, высказываются крайне разнообразные взгляды и дѣлаются самыя противоположныя предложенія, касающіяся то принципіальныхъ вопросовъ общей организаціи средней школы и системы, на которой желательно было бы ее основать, то болѣе частныхъ, но не менѣе важныхъ вопросовъ о постановкѣ преподаванія отдѣльныхъ предметовъ, о методахъ преподаванія, о положеніи въ школѣ учителей и объ ихъ отношеніяхъ къ учащимся и къ обществу, о большемъ развитіи индивидуальности учащихся и т. д.

Въ настоящее время намъ лично довелось уже познакомиться съ десяткомъ, а, пожалуй, даже и больше, подобныхъ предложеній, по большей части едва-ли совмѣстимыхъ другъ съ другомъ, чѣмъ, однако, очевидно, вовсе еще не исчерпывается все ихъ разнообразіе. Между тѣмъ, въ виду предполагаемыхъ преобразованій, теперь болѣе, чѣмъ когда-либо, было бы желательно разобраться въ этомъ лабиринтѣ взглядовъ и мнѣній, почему мы и рѣшаемся приложить нашъ посильный трудъ къ возможному выясненію хотя бы нѣсколькихъ спорныхъ школьныхъ вопросовъ; но, вполнѣ сознавая невозможность войти въ предѣлахъ настоящаго краткаго изслѣдованія въ разсмотрѣніе ихъ всѣхъ, мы ограничимся разборомъ только нѣкоторыхъ изъ нихъ и не будемъ, напримѣръ, останавливаться на обсужденіи столь моднаго и распространеннаго увлеченія легкомысленно-фантастическою идеею „новаго воспитанія“ (Education nouvelle) француза Демолена, выдающаго *сочиненную имъ* теорію школьной органи-

заціи за квинтъ-эссенцію будто бы великаго англо-саксонскаго духа, но не дающаго себѣ при этомъ даже труда сообразить, дѣйствительно-ли на почвѣ такой или хотя бы подобной организаціи въ теченіе вѣковъ возросла и окрѣпла англо-саксонская культура. Стремясь во многомъ подражать блаженной памяти основателю школы филантропистовъ, нѣкогда знаменитому Базедову, Демоленъ, стоя неизмѣримо ниже его по уму и таланту, заимствуетъ только дурныя его качества и превосходитъ его въ сплетеніи вымысла съ дѣйствительностью, въ смѣшеніи шарлатанства съ долею искренняго чувства и въ соединеніи нѣсколькихъ серіозныхъ мыслей съ массою громкихъ, но пустыхъ фразъ. Мы не станемъ точно также касаться совѣщаній по школьному вопросу, подобныхъ тому, которое недавно собиралось въ Курскѣ и которое, окончательно рѣшивъ, къ удовольствію гг. курскихъ обывателей, вопросъ не только о безполезности, но и о вредѣ изученія древнихъ языковъ возымѣло, насколько возможно, по крайней мѣрѣ, судить по краткимъ газетнымъ извѣстіямъ счастливую мысль о такомъ преобразованіи гимназіи, при которомъ всякій учащійся, хотя бы совершенный недоучка, могъ разсчитывать на полученіе по возможности безъ всякаго труда, диплома, составляющаго, повидимому, главный предметъ общаго вожделѣнія. Равнымъ образомъ мы не будемъ входить въ разсмотрѣніе наивно-утилитарныхъ теорій, типичнымъ представителемъ коихъ недавно выступилъ графъ Левъ Толстой-сынъ, поставляющій цѣлью образованія пріобрѣтеніе возможно большей суммы знаній и умѣній, признаваемыхъ имъ, графомъ Толстымъ, особо полезными, желающій обратить курсъ школы въ пестрый винегретъ энциклопедическихъ знаній и стремящійся перестроить въ этомъ направленіи школу на совершенно „новыхъ началахъ“, въ каковыхъ видахъ графъ рѣшился представить вниманію публики не только выработанный имъ совершенно новый учебный планъ, но и росписаніе занятій по днямъ и часамъ въ этой школѣ будущаго. При этомъ, однако, графъ Левъ Толстой-сынъ, въ тысячный разъ подтверждая давнишнее изреченіе, что ново только то, что хорошо забыто, вѣроятно, самъ того не подозрѣвая, возвращается къ проповѣди давно отжившихъ энциклопедическихъ стремленій, проникшихъ въ школу при зарожденіи реальнаго направленія, пользовавшихся большою популярностью лѣтъ сто тому назадъ, имѣвшихъ въ свое время обширную литературу и испытанныхъ въ широкихъ размѣрахъ на дѣлѣ, но которыя, доказавъ затѣмъ свою практическую и теоретическую несостоятельность, давно канули въ Лету и оставлены реальною школою, въ которой они зародились.

Оставляя такимъ образомъ въ сторонѣ сужденія и предложенія, которыя, очевидно, не могутъ быть приняты во вниманіе при серіозной разработкѣ школьнаго вопроса, мы ограничимся тѣми предположеніями, которыя могутъ имѣть въ этомъ отношеніи большее значеніе, и посвятимъ первую нашу статью вопросу о такъ называемой концентрической организаціи школы,— причемъ, дабы оставаться на почвѣ дѣйствительно дѣлаемыхъ предложеній и высказанныхъ уже мнѣній, мы примемъ за исходную точку нашихъ сужденій статьи „Русскихъ Вѣдомостей“,

появившіяся осенью 1899 года, такъ какъ въ статьяхъ этихъ наиболѣе опредѣленно и ясно формируется мысль о значеніи и пользѣ концентрической организаціи школъ, главныя основы коей, какъ видно изъ помянутыхъ статей, заключаются въ слѣдующемъ:

1) Выходъ изъ затрудненій, ощущаемыхъ при нынѣ существующей организаціи средняго образованія, можетъ дать только введеніе системы такъ называемыхъ концентрическихъ общеобразовательныхъ школъ, т. е. созданіе изъ теперешнихъ младшихъ классовъ средне-учебныхъ заведеній *отдѣльныхъ училищъ* не въ томъ видѣ, какъ существуютъ у насъ теперь прогимназіи, *а съ самостоятельными цѣлями и съ законченною программою.* При такой системѣ школы различныхъ степеней должны образовать не прерывающуюся лѣстницу, ведущую отъ низшаго образованія къ среднему и отъ средняго къ высшему.

2) Для достиженія вышеуказанной цѣли, по мнѣнію „Русскихъ Вѣдомостей", желательно вернуться къ организаціи существовавшей у насъ въ началѣ столѣтія, въ первое время по учрежденіи министерства народнаго просвѣщенія. Всѣ учебныя заведенія тогда предполагалось расположить концентрически вокругъ университета: приходское училище должно было давать законченное начальное образованіе и въ то же время готовить къ уѣздному училищу: это послѣднее должно было давать образованіе степенью выше и готовить къ гимназіи, которая, въ свою очередь, должна была заканчивать среднее образованіе и готовить къ университету. При этомъ указывается на то, что подобная концентрическая организація учебныхъ заведеній, связывающая все дѣло просвѣщенія въ одно стройное цѣлое, просуществовала у насъ въ общемъ болѣе полувѣка и была оставлена не потому, чтобы въ ней самой обнаружились недостатки, а вслѣдствіе стремленій къ усиленію преподаванія древнихъ языковъ и включенія ихъ въ программу перваго класса, благодаря чему толстовская гимназическая реформа окончательно порвала связь средней школы съ уѣздными и приходскими училищами и установила будто бы особо вредную спеціализацію средняго образованія.

3) При возвращеніи къ концентрической организаціи рекомендуется воспользоваться нынѣшними *трехклассными*, какъ выражаются „Русскія Вѣдомости", *городскими училищами* и связать ихъ,—подъ условіемъ нѣкотораго измѣненія ихъ программъ—съ одной стороны—съ нынѣшними начальными училищами, а съ другой—съ гимназіями и реальными училищами, по отношенію къ коимъ они, объединяя курсы младшихъ классовъ, должны замѣнить сіи послѣдніе и возстановить преемственность курса школъ всѣхъ ступеней, благодаря чему ученикъ всякой начальной школы будетъ имѣть возможность, смотря по своимъ способностямъ и склонностямъ, двигаться изъ одного учебнаго заведенія въ другое—отъ начальнаго до высшаго.

4) Кромѣ достиженія подобнаго, на первый взглядъ въ высшей степени заманчиваго, идеальнаго построенія всеобщаго образованія, возстановленіе концентрической организаціи школы должно имѣть цѣлью уничтожить существующую будто бы спе-

ціализацію школы, не затрагивая притомъ,—какъ полагаютъ „Русскія Вѣдомости",—существенныхъ интересовъ классическаго образованія.

Такимъ образомъ, въ пользу концентрической организаціи школы выставляется: 1) историческій опытъ, 2) теоретическія преимущества педагогическаго свойства и 3) конечные, практически полезные результаты. Постараемся разобрать всѣ эти доводы.

Прежде всего считаемъ необходимымъ нѣсколько исправить неточность ссылки на исторію нашей школы, подтверждающей будто бы желательность и пользу возвращенія къ школьной организаціи начала XIX столѣтія.

Организація школы, о которой идетъ рѣчь, созданная подъ вліяніемъ школьныхъ порядковъ, уже ранѣе существовавшихъ, но въ значительно иномъ видѣ—въ Польшѣ и Литвѣ, нашла себѣ выраженіе въ уставѣ 5 ноября 1804 г., съ какового времени началось преобразованіе прежнихъ главныхъ и малыхъ училищъ, въ гимназіи и уѣздныя училища. Это преобразованіе произошло не сразу, а постепенно и притомъ скачками (преобразованіе велось особенно энергично въ 1805, а затѣмъ въ 1808 г.) и закончилось только около 1815 г. Между тѣмъ, уже на первыхъ порахъ обнаружились не только недостатки программъ, страдавшихъ крайнею энциклопедичностью, и способовъ преподаванія, *но и самой организаціи*; подготовка, даваемая уѣздными училищами, оказалась съ первой же минуты весьма мало соотвѣтствующею тѣмъ условіямъ, которыя необходимы для прохожденія гимназическаго курса, благодаря чему гимназіи во все время дѣйствія устава 1804 г. плохо развивались и, пользуясь весьма малою популярностью въ обществѣ, имѣли даже меньшій успѣхъ, чѣмъ прежнія главныя училища, что вполнѣ подтверждается, какъ отзывами современниковъ (слѣды коихъ можно найти въ трудахъ коммиссіи, организованной въ 20-хъ годахъ для преобразованія нашего школьнаго устройства), такъ и статистическими данными, изъ которыхъ видно, что въ 1808 году,—т. е. когда уставъ 1804 г. былъ введенъ въ дѣйствіе въ значительномъ числѣ учебныхъ заведеній,—въ 42 гимназіяхъ с.-петербургскаго, московскаго, харьковскаго и казанскаго округовъ (мы не говоримъ о дерптскомъ округѣ, а равно о западныхъ губерніяхъ и Польшѣ, такъ какъ тамъ дѣйствовали иные порядки), учениковъ было 3,841 и, слѣдовательно, въ среднемъ на гимназію приходилось 93 ученика; къ 1825-му же году, когда назрѣло сознаніе необходимости коренного преобразованія всей нашей школьной организаціи, въ 45 гимназіяхъ тѣхъ же округовъ оставалось всего 2,826 учениковъ, т. е. въ среднемъ по 63 ученика на гимназію.

Только послѣ упраздненія въ 1828 г. концентрической организаціи школъ гимназіи стали быстро развиваться, и ко времени полнаго осуществленія реформы въ 1836 г. въ 59 гимназіяхъ вышеуказанныхъ округовъ было уже 10.002 ученика, т. е. въ среднемъ по 169 на каждую. (*) Указываемое нами нераспо-

(*) Хотя, само собою разумѣется, что при оцѣнкѣ цифры 10,002), ко-

ложеніе населенія къ гимназіямъ, организованнымъ по уставу 1804 г., и сравнительно большая симпатія, которою пользовались даже школы прежняго устройства, объясняется, какъ мы можемъ утверждать на основаніи положительныхъ данныхъ, преимущественно тѣмъ именно обстоятельствомъ, что тамъ, гдѣ существовали главныя училища, „малыя училища“ входили въ ихъ составъ, какъ органическая ихъ часть, составляющая съ ними одно общее цѣлое, что давало лучшіе результаты, чѣмъ созданное уставомъ 1804 г. обособленное существованіе гимназій и уѣздныхъ училищъ. Наконецъ, нельзя не видѣть яснаго доказательства неудовлетворительности результатовъ концентрической системы въ томъ, что очень скоро послѣ введенія ея въ дѣйствіе при цѣломъ рядѣ гимназій было признано необходимымъ устроить приготовительные классы, которые имѣли цѣлью замѣнить и улучшить ту именно подготовку къ гимназіи, которую должны были собственно давать, но въ дѣйствительности не давали уѣздныя училища; а вмѣстѣ съ тѣмъ во всѣхъ крупныхъ центрахъ съ тою же цѣлью стали во множествѣ возникать частные пансіоны и школы. Всѣ эти обстоятельства были весьма внимательно изучены и взвѣшены въ 20-хъ годахъ „коммиссіею устройства училищъ“, которая, при участіи такихъ людей, какъ Сперанскій, графъ Уваровъ, графъ Строгановъ, Шишковъ и др., пришла къ заключенію о непригодности концентрической организаціи школъ и *вполнѣ сознательно отмѣнила ее, выработавъ уставъ, Высочайше одобренный 8 декабря 1828 г.* Въ силу сего устава гимназіи были превращены въ 7-ми классныя учебныя заведенія съ однимъ цѣльнымъ курсомъ (§§ 143—157 уст.), а уѣздныя училища были преобразованы изъ 2-хъ-лѣтнихъ въ 3-хъ-лѣтнія школы, съ самостоятельною программою и самостоятельными задачами (§§ 46, 55—60), непосредственно съ гимназіями не связанныя.

Такимъ образомъ, концентрическая организація школъ, созданная уставомъ 1804 г., въ дѣйствительности (если принять во вниманіе, что уставъ былъ приведенъ въ исполненіе много позднѣе) просуществовавъ менѣе 20 лѣтъ, на первыхъ же порахъ оказалась на практикѣ неудовлетворительною, не встрѣтила сочувствія въ обществѣ и по зрѣломъ обсужденіи („коммиссія устройства училищъ“ работала $2^1/_2$ года) была осуждена и отмѣнена правительствомъ.

торой достигло число учащихся въ гимназіяхъ къ 1836 г., необходимо принять во вниманіе, какъ нѣкоторое увеличеніе числа гимназій, такъ и то, что гимназіи были преобразованы изъ 4-хъ-классныхъ въ 7-ми классныя, причемъ къ прежнимъ гимназіямъ были присоединены два младшихъ класса, (дотого замѣнявшіеся 2-хъ классными приходскими училищами и былъ образованъ старшій 7-ой классъ, и хотя вслѣдствіе сего изъ общаго числа учащихся въ гимназіяхъ въ 1836 г., для сравненія съ прежнимъ временемъ слѣдуетъ исключить изъ общей цифры 10.000 примѣрно $^3/_5$, но тѣмъ не менѣе, нельзя отрицать знаменательность того факта, что, начиная съ 1828 г., число учащихся въ гимназіяхъ стало непрерывно возрастать, въ то время какъ при существованіи концентрическои организаціи оно постоянно настолько падало, что за періодъ времени съ 1804 по 1828 годъ гимназіи потеряли почти 25% учениковъ, сравнительно съ главными училищами, замѣнявшими гимназіи до установленія концентрической организаціи школъ.

Что же касается до утвержденія, что концентрическая организація школъ просуществовала будто бы въ Россіи до 60-хъ годовъ и окончательно пала лишь вслѣдствіе стремленія къ усиленію классицизма въ гимназіяхъ и въ связи съ реформами гр. Д. А. Толстого, то утвержденіе это основано на очевидномъ недоразумѣніи, имѣющимъ, вѣроятно, своимъ источникомъ то обстоятельство, что до конца пятидесятыхъ годовъ въ нашихъ польскихъ и западныхъ губерніяхъ (не исключая губерній Витебской и Могилевской, входившихъ въ составъ с.-петербургскаго округа), дѣйствительно, существовалъ особый типъ низшихъ учебныхъ заведеній, непосредственно связанныхъ съ гимназіями и носившихъ наименованіе „уѣздныхъ училищъ". Таковыми были *5-ти классныя дворянскія училища*, частью переименованныя изъ прежнихъ подъ-окружныхъ училищъ литовскихъ губерній, частью преобразованныя изъ польскихъ обводныхъ училищъ или основанныя послѣ 1832 г., взамѣнъ упраздненныхъ въ западныхъ губерніяхъ училищъ духовнаго (католическаго) вѣдомства. *Эти* уѣздныя училища имѣли очень мало общаго съ прочими училищами того же наименованія, существовавшими въ остальной Россіи, какъ при концентрической организаціи школъ по уставу 1804 г., такъ и послѣ упраздненія этой организаціи въ 1828 г. *Эти уѣздныя училища были ничто иное, какъ прогимназіи* и отличались отъ прочихъ уѣздныхъ училищъ какъ по продолжительности курса, такъ и по программамъ, которыя не претендовали ни на законченность, ни на самостоятельныя цѣли, а были безусловно точнымъ воспроизведеніемъ программъ младшихъ классовъ гимназіи (съ латинскимъ языкомъ съ 1-го же класса). Затѣмъ связь сихъ училищъ съ гимназіями была порвана вовсе не вслѣдствіе усиленія въ гимназіяхъ классицизма и не въ связи съ реформами графа Толстого, а, напротивъ, гораздо раньше, *въ эпоху гоненія на классическое образованіе* начавшагося въ Польшѣ съ изданіемъ дополнительнаго положенія по управленію варшавскаго учебнаго округа отъ 21 марта 1845 г., а въ остальной Россіи—по воспослѣдованіи Высочайше утвержденнаго мнѣнія Государственнаго Совѣта 21 марта 1849 г.

Это послѣднее законоположеніе отодвинуло, какъ извѣстно, *начало преподаванія латинскаго языка въ гимназіяхъ изъ 1 въ 4 классъ. Вслѣдъ затѣмъ въ 5-классныхъ дворянскихъ училищахъ преподаваніе латинскаго языка было вовсе прекращено.— чѣмъ установлено рѣзкое отличіе курса 4 и 5 классовъ гимназій и означенныхъ уѣздныхъ училищъ, и преграждена возможность для учениковъ, оканчивающихъ курсъ сихъ училищъ, переходить въ соотвѣтствующіе классы гимназій.*

Эти дворянскія училища уже давно представлялись крайне неудовлетворительными учебными заведеніями и давали весьма слабую подготовку для продолженія гимназическаго курса (отчасти благодаря матеріальной необезпеченности училищъ), что явствуетъ изъ отзывовъ всѣхъ современниковъ, какъ, напримѣръ, профессора Куторги, обозрѣвавшаго нѣкоторыя изъ этихъ училищъ въ послѣдніе годы существованія связи между ними и гимназіями. По отзыву Куторги, дворянскія уѣздныя училища стояли на такомъ низкомъ уровнѣ, что (независимо отъ того, что

воспитанники ихъ рѣдко были въ состояніи переходить въ соотвѣтствующіе классы гимназій) они служили даже помѣхою гимназіямъ, доставляя имъ самыхъ плохихъ учениковъ, вслѣдствіе чего желающіе дать своимъ дѣтямъ гимназическое образованіе старались обходить дворянскія училища и предпочитали отдавать своихъ малолѣтнихъ сыновей даже въ отдаленныя гимназіи. Послѣ же окончательнаго прекращенія даже той слабой связи, которая существовала между гимназіями и дворянскими уѣздными училищами, эти послѣднія опустились еще ниже и пришли въ то состояніе, которое привело правительство къ убѣжденію о совершенной ихъ безполезности и повлекло за собою ихъ закрытіе или преобразованіе частью въ концѣ 50-хъ, частью въ началѣ 60-хъ годовъ.

Изъ сего слѣдуетъ, что увѣреніе, будто бы концентрическая система организаціи школы *успѣшно* просуществовала у насъ болѣе полустолѣтія и пала жертвою козней сторонниковъ классицизма, исторически невѣрно. Система эта просуществовала весьма недолго; недостатки ея ярко выступили наружу на первыхъ же порахъ ея существованія; во все время дѣйствій этой системы среднее образованіе развивалось крайне туго, и посѣщаемость средне-учебныхъ заведеній мѣстами понизилась даже противъ прежняго; съ отмѣною же концентрической организаціи, гимназіи быстро двинулись по пути развитія (хотя нельзя сказать, чтобы общій строй 30-хъ годовъ былъ болѣе благопріятенъ просвѣщенію, чѣмъ предшествовавшія десятилѣтія); что же касается существованія до 60-хъ годовъ въ нѣкоторыхъ полосахъ западной Россіи учебныхъ заведеній, по наименованію своему напоминавшихъ прежнюю организацію, то заведенія эти почти не сохранили даже слѣдовъ первоначальной концентрической организаціи, отличительнымъ признакомъ которой является законченность и самостоятельность курса, каждой изъ ступеней школы,—ступеней, хотя связанныхъ съ послѣдующимъ ходомъ дальнѣйшаго образованія, но имѣющихъ свое особое и независимое назначеніе. Наконецъ, и эти номинальные остатки концентрической организаціи школы оказались настолько неудовлетворительными, что едва ли возможно сожалѣть объ ихъ исчезновеніи.

На основаніи всѣхъ этихъ данныхъ, мы рѣшаемся утверждать самымъ положительнымъ образомъ, что опытъ концентрической организаціи школъ, произведенный у насъ въ началѣ XIX столѣтія, оказался совершенно неудачнымъ и говорить не въ пользу, а, наоборотъ, противъ цѣлесообразности подобной организаціи.

Указавъ такимъ образомъ на историческія неточности и устранивъ проистекающіе изъ нихъ ошибочные выводы относительно произведеннаго у насъ въ началѣ столѣтія опыта осуществленія системы концентрической организаціи школъ, мы перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію вопроса теоретической и практической цѣлесообразности этой системы, — причемъ считаемъ необходимымъ разъяснить нѣкоторыя недоразумѣнія, касающіяся возможности воспользоваться, при ея возстановленіи въ настоящее время, нынѣ существующими городскими училищами.

Тѣ, которые говорятъ о такой возможности, очевидно, имѣютъ

въ виду не *начальныя училища, находящіяся въ городахъ*, которыя на разговорномъ языкѣ часто именуются просто „городскими", а городскія училища съ повышеннымъ курсомъ, образованныя по положенію 31 мая 1872 года,—причемъ, указывая на трехклассныя училища, они, повидимому, отожествляютъ понятіе о трехъ классахъ съ трехлѣтнимъ курсомъ, между тѣмъ, въ городскихъ училищахъ число классовъ не совпадаетъ съ числомъ лѣтъ ученія. Курсъ этихъ училищъ—шестилѣтній, число же классовъ бываетъ весьма различно и опредѣляется числомъ классныхъ учителей, — причемъ училища эти могутъ быть одноклассными (такія училища очень неудобны и ихъ очень мало), и въ этомъ случаѣ учащіеся дѣлятся на 6 группъ, а преподаваніе ведется однимъ учителемъ и однимъ или нѣсколькими учительскими помощниками (въ зависимости отъ числа учащихся). Въ двухклассномъ училищѣ первый классъ имѣетъ четырехлѣтній, а второй классъ—двухлѣтній курсы; въ трехклассномъ училищѣ всѣ три класса—двухлѣтніе и т. д., и затѣмъ только въ шестиклассныхъ городскихъ училищахъ (которыхъ очень немного) классы совпадаютъ съ годами ученія. Во всѣхъ городскихъ училищахъ программы первыхъ двухъ лѣтъ ученія соотвѣтствуютъ курсу начальныхъ училищъ, а остальные четыре года образуютъ какъ бы высшее отдѣленіе съ расширенною программою. Въ городахъ, гдѣ имѣется достаточное число начальныхъ училищъ, разрѣшается открывать городскія училища безъ младшаго отдѣленія, т. е. безъ курса начальной школы, а съ программою четырехъ старшихъ лѣтъ ученія, т. е. съ четырехлѣтнимъ курсомъ, но и въ этомъ случаѣ допускается различное число классовъ. Городскихъ же училищъ съ трехлѣтнимъ курсомъ вовсе не полагается.

Такимъ образомъ, всѣ предположенія о возможности воспользоваться при концентрической организаціи школъ нынѣшними трехклассными городскими училищами, въ предположеніи, что они имѣютъ трехлѣтній курсъ, не соотвѣтствуютъ дѣйствительности. Если же имѣется въ виду, въ цѣляхъ приспособленія ихъ къ потребностямъ гимназій, сократить ихъ курсъ съ четырехъ на три года, то тѣмъ самымъ масса населенія, которая наиболѣе нуждается въ городскихъ училищахъ, лишались-бы возможности получить то сравнительно повышенное и законченное образованіе, которое нынѣ дается этими училищами, и въ которомъ, какъ, несомнѣнно, доказываетъ опытъ, потребность ежедневно возрастаетъ. Если же сохранить четырехлѣтній курсъ городскихъ училищъ и не отодвигать еще на годъ окончанія гимназическаго курса, то пришлось бы ограничить сей послѣдній четырьмя годами, которыхъ (какъ доказываетъ примѣръ гимназій, образованныхъ по уставу 1804 г.)—уже 70 слишкомъ лѣтъ тому назадъ оказалось недостаточнымъ для сколько-нибудь правильной постановки средняго образованія.

Обращаясь затѣмъ къ разсмотрѣнію тѣхъ принципіальныхъ началъ, которыя составляютъ самую сущность системы концентрической организаціи школъ, мы прежде всего должны выяснить себѣ задачи и цѣли, поставляемыя школамъ разныхъ категорій, — соотвѣтственно той степени образованія, которую каждая изъ нихъ предназначена давать, ибо только подъ усло-

віемъ, если не тождества, то по крайней мѣрѣ, совмѣстимости, другъ съ другомъ ихъ задачъ и цѣлей, возможно осуществленіе основного принципа системы концентрической организаціи школъ, въ силу коего всякая школа низшей категоріи, выполняя свои самостоятельныя задачи и давая своимъ воспитанникамъ возможно законченное образованіе, соотвѣтствующее ихъ потребностямъ, должна въ то же время служить ступенью и готовить къ переходу въ школу слѣдующей высшей категоріи. При разсмотрѣніи же дѣла съ этой точки зрѣнія, самъ собою напрашивается вопросъ о томъ, желательно-ли и возможно-ли даже на сравнительно низшихъ ступеняхъ образованія пользоваться однимъ и тѣмъ же учебнымъ матеріаломъ и прибѣгать къ тожественнымъ пріемамъ и методамъ обученія и умственнаго воспитанія относительно двухъ категорій учащихся, существенно отличающихся другъ отъ друга, изъ которыхъ одни при самомъ поступленіи въ школу желаютъ получить полное среднее, а затѣмъ по большей части и высшее образованіе, другіе же за рѣдкими развѣ исключеніями, не имѣютъ этого въ виду, но въ то же время желаютъ получить образованіе болѣе полное и законченное, чѣмъ то, которое можетъ дать начальное училище.

Думаемъ, что на этотъ вопросъ, съ какой бы стороны ни взглянуть на него, можно дать только отрицательный отвѣтъ, такъ какъ образовательныя потребности только что указанныхъ нами двухъ категорій учащихся рѣзко расходятся съ момента, когда оканчивается элементарное обученіе, т. е. немедленно по окончаніи курса начальнаго ученія.

Различіе образовательныхъ потребностей тѣхъ, кто стремится съ самаго начала къ среднему и высшему образованію, и тѣхъ, которые имѣютъ въ виду ограничиться повышеннымъ начальнымъ образованіемъ, ярче всего обнаруживается по отношенію къ языкамъ. Съ одной стороны, — очевидно, что учить какимъ бы то ни было иностраннымъ или вообще чужому языку тѣхъ, которые, пройдя 3-хъ или 4-хъ лѣтній курсъ городского училища, не предполагаютъ продолжать свое образованіе, значило бы безцѣльно отнимать у нихъ дорогое время, необходимое для полученія того законченнаго, хотя и не обширнаго образованія, котораго они ищутъ и совершенно безцѣльно затрачивать его на изученіе языковъ, безъ всякой надежды достичь сколько нибудь разумныхъ результатовъ. Съ другой же стороны, столь же очевидно, что для тѣхъ учащихся, которые имѣютъ въ виду пройти среднюю школу, а затѣмъ получить и высшее образованіе, совершенно нежелательно переносить начало изученія чужихъ языковъ на 4-й или даже на 5 годъ ученія и втискивать въ узкія рамки четырехъ или хотя бы пятилѣтняго курса гимназическаго или реальнаго отдѣленія, преподаваніе *всѣхъ* языковъ, обязательно входящихъ въ ихъ программы. Подобная мѣра къ тому же имѣла бы неизбѣжнымъ своимъ послѣдствіемъ (въ виду сокращенія числа лѣтъ ученія въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ) или крайнее обремененіе учащихся, или сокращеніе до нежелательнаго минимума преподаванія другихъ предметовъ, или же, наконецъ, еще менѣе желательное пониженіе общаго образовательнаго уровня школы.

Столь же трудно поставить для учащихся обѣихъ категорій на одинъ уровень преподаваніе роднаго языка, который, намъ думается, всегда придется преподавать различными методами и иными способами тѣмъ, которые по окончаніи курса школы низшей степени, нигдѣ болѣе учиться не предполагаютъ и тѣмъ, которые имѣютъ въ виду продолжать образованіе и, слѣдовательно, продолжать занятія и роднымъ языкомъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ въ высшей школѣ.

То же слѣдуетъ сказать и о географіи, преподаваніе которой въ городскомъ или уѣздномъ училищѣ цѣлесообразно ограничить преимущественно предѣлами отечества, но курсъ которой необходимо значительно расширить для тѣхъ, кто желаетъ получить среднее образованіе въ полномъ объемѣ.

Равнымъ образомъ, — хотя, быть можетъ, въ меньшей мѣрѣ, — необходимо дѣлать различіе въ преподаваніи ариѳметики для тѣхъ, которые желали бы закончить свое образованіе въ уѣздномъ или городскомъ училищѣ, и для тѣхъ, кто стремится получить среднее и высшее образованіе, такъ какъ для первыхъ особенно важно усвоеніе практическихъ, хотя бы и преимущественно механическихъ пріемовъ, а для вторыхъ большее значеніе имѣетъ теорія, какъ средство развитія математическаго мышленія, необходимаго при прохожденіи другихъ, сравнительно высшихъ отдѣловъ математики *).

Независимо отъ всего сказаннаго, нельзя упускать изъ вида, во-1-хъ, что законченность образованія въ низшей категоріи школъ (если только не обратить этого понятія въ пустую фразу) необходимо требуетъ включенія въ программу хотя бы элементарнаго ознакомленія съ нѣкоторыми понятіями изъ области тѣхъ наукъ (напр., литературы, физики, всеобщей географіи, нѣкоторыхъ отдѣловъ математики, какъ то геометріи и т. д.), которыя проходятся систематически уже въ школахъ высшей категоріи. Между тѣмъ прохожденіе этого элементарнаго курса учениками, которымъ предстоитъ проходить эти предметы, или отдѣлы ихъ систематически, въ старшемъ возрастѣ, составляетъ для нихъ не только непроизводительную трату труда и времени, и не только не полезно, но скорѣе вредно. Опытъ разныхъ странъ, въ коихъ производилось наблюденія надъ подобною организаціею преподаванія, неизмѣнно доказываетъ, что ученики, обучившіеся подобнымъ образомъ, приступая къ систематиче-

---

*) Различіе методовъ прохожденія курса ариѳметики въ училищахъ, заканчивающихъ образованіе своихъ воспитанниковъ, и въ младшихъ классахъ гимназій, ученики коихъ продолжаютъ свое математическое и общее образованіе, получаетъ особое значеніе въ виду того, что въ обоихъ случаяхъ проходится и заканчивается *весь полный курсъ ариѳметики*, а не какіе-либо ея отдѣлы, причемъ однако цѣли прохожденія сего курса далеко не тождественны, ибо въ первомъ случаѣ ученики заканчиваютъ на ариѳметикѣ свое математическое образованіе, получая о другихъ отдѣлахъ математики лишь самыя краткія и элементарныя свѣдѣнія, въ связи съ чѣмъ обученіе ариѳметики преслѣдуетъ въ значительной мѣрѣ практическія, прикладныя цѣли, во второмъ же случаѣ преподаваніе ариѳметики, имѣя значеніе пропедевтическаго курса, приготовляющаго къ дальнѣйшимъ математическимъ занятіямъ, стремится преимущественно къ развитію математическаго мышленія учащихся.

скому изученію предметовъ въ старшихъ классахъ, по большей части находились подъ впечатлѣніемъ того, что *они уже давно* знаютъ все, что имъ вновь преподаютъ, а потому часто относились къ ученію невнимательно и даже съ пренебреженіемъ *). Благодаря этому, ученики первоначально плохо усваиваютъ систематическій курсъ, а позднѣе, когда они замѣтятъ, что заблуждались относительно своихъ знаній, оказывается, что много времени потеряли напрасно и что наверстать упущенное трудно. При этомъ съ педагогической точки зрѣнія существенное значеніе имѣетъ то обстоятельство, что въ низшемъ училищѣ, — скажемъ, напримѣръ, въ уѣздныхъ и городскихъ училищахъ— преподаваніе имѣетъ свои особыя, самостоятельныя задачи. Вмѣстѣ съ тѣмъ оно на столько отличается отъ преподаванія въ средней школѣ не только пріемами и методами, но и всею постановкою учебнаго дѣла, что систематическое прохожденіе даже тѣхъ же предметовъ въ гимназіи или реальномъ училищѣ является не повтореніемъ, которое могло укрѣпить знанія учащихся, *а переучиваніемъ*, которое по большей части представляетъ большія трудности -какъ для учащихъ, такъ и для учащихся—чѣмъ обученіе вновь.

Во 2-хъ, необходимо принять во вниманіе, что трудно будетъ убѣдить учениковъ, обучающихся въ одномъ классѣ, у одного и того же учителя, что одно и то же преподаваніе должно представлять для однихъ нѣчто законченное, а для другихъ отнюдь этого значенія имѣть не должно. Думаемъ, что для усвоенія подобной точки зрѣнія на преподаваніе требуется гораздо большая зрѣлость ума и развитіе, чѣмъ то, которое дѣти могутъ имѣть при окончаніи курса городского или уѣзднаго училища. Наконецъ, въ, 3-хъ, не слѣдуетъ упускать изъ вида, что при совмѣстномъ обученіи нѣсколькихъ группъ учениковъ, изъ которыхъ каждая имѣетъ свои особыя образовательныя потребности и стремится къ различнымъ цѣлямъ, учитель почти неизбѣжно увлекается интересами одной изъ этихъ группъ въ ущербъ интересовъ другихъ,—въ виду чего въ педагогическомъ отношеніи опасно и, и во всякомъ случаѣ, нежелательно соединять въ одномъ классѣ разнородные элементы, изъ которыхъ каждый требуетъ въ сущности особыхъ пріемовъ и методовъ обученія.

Не имѣя возможности разобрать въ предѣлахъ краткихъ статей всѣ подробности вопроса, намъ кажется, что и сказаннаго достаточно, чтобы придти къ заключенію, что концентрическая организація школъ находитъ себѣ столь же мало оправданія въ педагогической теоріи и практикѣ, какъ и въ историческомъ опытѣ.

Въ дѣйствительности система концентрической организаціи

*) Хотя въ средней школѣ по нѣкоторымъ предметамъ и допускаются концентрическіе курсы, при которыхъ одинъ и тотъ же предметъ приходится дважды: элементарно въ младшихъ и болѣе подробно въ старшихъ, но во 1-хъ подобный способъ преподаванія далеко неодинаково цѣлесообразенъ и примѣнимъ ко всѣмъ отраслямъ знаній, а во 2-хъ обобщеніе его и примѣненіе его ко всѣмъ предметамъ повлекло бы къ ничѣмъ не оправдываемой тратѣ труда и времени и имѣло бы своимъ послѣдствіемъ вовсе не желательное продленіе времени ученія.

школъ является лишь одною изъ первичныхъ формъ школьнаго устройства, которая обыкновенно возникаетъ въ такія времена, когда въ обществѣ еще только зарождается мысль о необходимости болѣе широкаго распространенія просвѣщенія и когда въ сферу его вліянія только начинаютъ входить новые элементы, но еще не открыты новые пути для удовлетворенія потребностей этихъ новыхъ элементовъ,—благодаря чему естественно является попытка отвести имъ уголокъ въ существующей уже организаціи и приспособить школу такъ, чтобы она удовлетворяла разомъ потребности всѣхъ. Но какъ скоро просвѣщеніе распространяется вширь, является необходимость создавать особыя учебныя заведенія для удовлетворенія все возрастающаго числа тѣхъ, которые, по весьма разнообразнымъ бытовымъ, экономическимъ и общественнымъ причинамъ, не стремятся ни къ высшему, ни даже къ среднему образованію, но тѣмъ не менѣе, не могутъ удовлетвориться тѣмъ, что дастъ начальная школа и желаютъ получить сравнительно болѣе полное и законченное образованіе, соотвѣтствующее ихъ потребностямъ и съ которымъ они могли бы вступить прямо въ жизнь съ пользою для себя и для общества. Тогда концентрическая организація школы естественно разрушается. Такъ было въ Германіи, въ которой идея о подобной организаціи имѣла многочисленныхъ поклонниковъ въ XVIII и въ началѣ XIX столѣтія, и въ которой идея эта была вытѣснена развитіемъ начальныхъ училищъ съ повышеннымъ курсомъ (gehobene Volksschule, Fortbildungschulen и т. п.). Ту же роль играетъ столь блестяще развивающееся во Франціи „высшее начальное образованіе“ (Enseignement primaire superieur), то же, наконецъ, произошло у насъ съ преобразованіемъ уѣздныхъ училищъ въ 1828 г. и позднѣе при организаціи городскихъ училищъ по положенію 1872 г. Думаемъ, что подобной же судьбы не можетъ нигдѣ избѣжать система концентрической организаціи, а потому возвратъ къ ней, разъ время ея миновало, невозможенъ.

Что касается устаповленія у насъ въ настоящее время концентрической организаціи школъ, то и съ чисто практически-житейской точки зрѣнія, оно еще менѣе возможно, чѣмъ съ точки зрѣнія исторической и педагогической.

Преобразованіе городскихъ и уѣздныхъ училищъ по системѣ концентрической организаціи, несомнѣнно, имѣло бы, — какъ мы уже сказали,—своимъ послѣдствіемъ, съ одной стороны, лишеніе громадной массы населенія того именно вида образованія, которое ему наиболѣе необходимо, а съ другой стороны, — какъ уже доказалъ опытъ уѣздныхъ училищъ, организованныхъ по уставу 1804 г., — ухудшило бы подготовку для средняго образованія. Выгода при этомъ была бы пріобрѣтена только для очень немногихъ, такъ какъ воспользоваться этими училищами, какъ ступенью къ дальнѣйшему образованію, могли бы развѣ десятокъ—другой чиновниковъ, живущихъ въ уѣздномъ городѣ, ибо для жителей уѣздовъ едва-ли показалось бы заманчивымъ помѣщеніе своихъ дѣтей—разъ ихъ нельзя оставить при себѣ—въ уѣздномъ городѣ, гдѣ устроить ихъ едва-ли не труднѣе, чѣмъ въ болѣе крупныхъ центрахъ и притомъ, имѣя въ виду

необходимость, чрезъ 3 — 4 года, все равно перевести ихъ въ другое заведеніе въ губернскомъ городѣ.

Болѣе чѣмъ вѣроятно, что подобныя городскія училища испытали бы ту же участь, какъ и дворянскія уѣздныя училища западныхъ губерній, и въ непродолжительномъ времени родители стали бы избѣгать ихъ и предпочитали бы помѣщать своихъ дѣтей въ лучшія, хотя и болѣе отдаленныя учебныя заведенія. Даже если-бы правительство рѣшилось затратить на нихъ громадныя суммы въ ущербъ другимъ потребностямъ просвѣщенія и попыталось поставить ихъ (по учебной и матеріальной обстановкѣ) въ одинаковыя условія съ гимназіями и реальными училищами, то и тогда, въ виду особыхъ бытовыхъ условій нашихъ мелкихъ городовъ, трудно было-бы разсчитывать на успѣхъ, такъ какъ опытъ прогимназій, учреждавшихся въ прежнее время во множествѣ въ мелкихъ городкахъ, доказалъ, что, благодаря условіямъ нашей уѣздной жизни, онѣ привлекаютъ такъ мало учащихся, что многія изъ нихъ приходилось закрывать, не въ силу прихоти и произвола, а потому, что онѣ оказывались нежизнеспособными.

Правда утвержденіе сторонниковъ концентрической организаціи школы, — что будто бы путемъ этой организаціи школы можно достичь того, „что всякій ученикъ начальной школы будетъ имѣть возможность, смотря по своимъ способностямъ и склонностямъ, двигаться изъ одного учебнаго заведенія въ другое, начиная отъ низшаго до самаго высшаго", — звучитъ очень заманчиво и красиво, но въ дѣйствительности за утвержденіемъ этимъ не кроется никакого реальнаго содержанія. Во-первыхъ, возможность прохожденія высшихъ ступеней образованія, при всякой организаціи школъ, зависитъ не отъ одного желанія и способностей, а отъ множества другихъ, часто очень сложныхъ обстоятельствъ, а потому концентрическая организація школъ едва-ли могла бы сдѣлать среднюю школу болѣе доступною, чѣмъ теперь, — тѣмъ болѣе, что наши среднія и высшія учебныя заведенія можно упрекать въ чемъ угодно, только никакъ не въ недоступности, такъ какъ всѣмъ извѣстно насколько они переполнены учащимися всѣхъ классовъ населенія и притомъ преимущественно бѣднѣйшими. Во-вторыхъ, задача школы вовсе не заключается въ томъ, чтобы искусственно вытягивать вверхъ все, что въ населеніи есть хорошаго и способнаго, ибо хорошіе и способные элементы нужны и полезны во всѣхъ слояхъ общества и искусственное отвлеченіе всего сколько нибудь способнаго отъ среды и условій, въ которыя ихъ поставила жизнь, очень и очень часто только губитъ тѣхъ, кто подвергается этому процессу, можно сказать, тепличной выгонки, не принося никакой пользы обществу. Думаемъ, напротивъ, что задачу правильно организованной школы достаточно ограничить тѣмъ, чтобы двери къ высшему образованію не были закрыты всѣмъ тѣмъ, которые не только желаютъ, но и въ дѣйствительности могутъ съ пользою для себя и для общества пройти всѣ ступени образованія, а это достижимо вполнѣ, помимо концентрической организаціи школы. Въ-третьихъ, какъ бы сильно ни было желаніе умножить число тѣхъ, кто получитъ среднее и

высшее образованіе, это умноженіе не можетъ и не должно происходить въ ущербъ той массѣ населенія, которая не стремится ни въ среднія, ни въ высшія учебныя заведенія, но имѣетъ право требовать, чтобы ей была дана возможность получить болѣе скромное, но солидное и законченное образованіе, соотвѣтствующее ея нуждамъ.

На основаніи всѣхъ этихъ соображеній, мы рѣшаемся высказать глубокое наше убѣжденіе, что возстановленіе у насъ въ настоящее время концентрической организаціи школъ не только не послужило бы исходомъ изъ того критическаго положенія, въ которомъ нынѣ находится наше просвѣщеніе, но представило бы собою пагубный шагъ назадъ и, являясь крупнѣйшею ошибкою, только ухудшило бы и безъ того печальное положеніе нашего школьнаго дѣла.

Въ заключеніе не можемъ не сказать нѣсколько словъ по поводу увѣренія, будто въ настоящее время у насъ существуетъ „спеціализація средняго образованія“, для устраненія которой необходимо вернуться къ концентрической организаціи школъ.

Намъ прежде всего кажется, что уже одно употребленіе термина „спеціализація“ относительно гимназій и реальныхъ училищъ основано на недоразумѣніи. Во всякомъ случаѣ, примѣненіе этого термина къ гимназіямъ совершенно непонятно, — ибо если подъ спеціализаціею школы подразумѣвать ограниченіе числа поприщъ, къ которымъ она открываетъ доступъ, то къ гимназіямъ это относиться не можетъ, такъ какъ онѣ открываютъ дорогу ко всѣмъ видамъ общаго образованія и ко всѣмъ поприщамъ. Если же противополагать спеціализацію образованія понятію объ общемъ образованіи, то терминъ „спеціализація“ прямо противорѣчитъ всѣмъ задачамъ и самому понятію о гуманитарномъ, классическомъ образованіи, которое, по самому существу своему, есть и должно быть наиболѣе общимъ, разумѣется, не въ смыслѣ всеобщаго, т. е. такого, которое должны получить всѣ и каждый, а какъ образованіе, имѣющее главною задачею своею развитіе силы мышленія, пріобрѣтеніе метода научной (хотя бы почти еще въ элементарномъ видѣ) работы и навыкъ къ послѣдовательному умственному труду, которые дѣлали бы учащагося наиболѣе пригоднымъ ко всякой дальнѣйшей умственно-научной работѣ. Общее образованіе въ этомъ *и только въ этомъ* смыслѣ, *а отнюдь не въ смыслѣ приготовленія спеціалистовъ филологовъ*, составляетъ задачу гуманитарно-классическаго образованія. Если бы возможно было доказать, что подготовительная къ университету классическая школа такого образованія дать *не можетъ*, отъ подобной школы слѣдовало бы отказаться безъ всякихъ колебаній и, несомнѣнно, отъ нея и отказались бы самые убѣжденные защитники классическаго образованія, къ числу которыхъ мы причисляемъ и себя. Но дѣло въ томъ, что сторонники классической гимназіи — и мы въ томъ числѣ — убѣждены, что гуманитарно-классическая школа не только должна и можетъ давать лучшую подготовку къ высшему и въ особенности къ университетскому образованію, но и въ томъ, что исторія и опытъ доказываютъ, что школа эта, при правильной организаціи и постановкѣ дѣла (при ложной постановкѣ никакая школа задачъ

своихъ не выполнитъ, на какой бы системѣ она основана ни была), дѣйствительно всегда давала и даетъ желаемые результаты. Въ виду этого сторонники классической школы, признавая всякую спеціализацію образованія прямо противорѣчащею самому существу классическаго гуманитарнаго образованія, безусловно отвергаютъ ее въ общеобразовательныхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ и, признавая, что недостиженіе гимназіями намѣченной для нихъ цѣли зависитъ отъ ошибокъ въ осуществленіи системы, а *еще больше* отъ дефектовъ организаціи и постановки учебнаго дѣла, свойственныхъ всѣмъ безъ исключенія видамъ нашей школы (о чемъ мы поговоримъ особо), желаютъ такого преобразованія гимназій, которое дало бы имъ, наконецъ, средства достигать истинныхъ цѣлей гуманитарно-классическаго образованія, чего онѣ за послѣднія 50-лѣтъ были совершенно лишены.

Столь же ошибочно было бы примѣнять понятіе о спеціализаціи и къ реальнымъ училищамъ, которыя, подобно гимназіямъ, преслѣдуютъ цѣли общаго (но опять-таки не всеобщаго) образованія, хотя въ другомъ и нѣсколько болѣе односторонемъ направленіи.

Едва-ли кто-либо станетъ отрицать, что гигантскіе шаги, дѣлаемые ежедневно въ области прикладныхъ знаній, настолько расширили эту область и открываютъ доступъ къ такому множеству и разнообразію всевозможныхъ поприщъ, что странно было бы считать спеціальною школу, которая имѣетъ своей главною задачею предъуготовлять ко всѣмъ этимъ поприщамъ только потому, что она не готовитъ своихъ воспитанниковъ въ юристы, филологи или медики.

Идея университета прикладныхъ знаній, который можно было бы назвать universitas artium и который долженъ занять почетное мѣсто рядомъ со старымъ университетомъ—universitas litterarum,. давно уже созрѣла на Западѣ и осуществляется въ политехникумѣ. Съ Запада эта идея—хотя въ неясныхъ и смутныхъ очертаніяхъ — начала проникать и къ намъ, настоятельно требуя развитія и усовершенствованія нашего реальнаго образованія, которое должно быть поставлено въ ближайшую связь съ высшимъ образованіемъ, обращеннымъ преимущественно на изученіе и развитіе прикладной науки, причемъ желательно, чтобы реальное образованіе развивалось, оставаясь вѣрнымъ своимъ основнымъ задачамъ, не подвергаясь искаженію и уродованію во имя мнимаго сближенія съ гуманизмомъ и не стремясь замѣнить его, точно такъ же какъ политехникумъ (новый университетъ) не можетъ и *не долженъ* замѣнить собою старый, не рискуя потерять подъ ногами собственную свою почву.

Намъ думается, что самое примѣненіе къ гимназіямъ и реальнымъ училищамъ термина „спеціализація образованія“ употребляется сторонниками концентрической организаціи школъ по ошибкѣ, и что въ дѣйствительности за этимъ терминомъ кроется другая мысль, сущность которой сводится къ объединенію младшихъ классовъ средне-учебныхъ заведеній всѣхъ направленій. Подобная система, создающая „общее основаніе“ для всѣхъ типовъ средней школы, радикально отличается отъ самаго существа идеи концентрической организаціи школъ, такъ какъ „объединенные

классы" составляютъ интегральную часть средней школы, существуютъ для нея и во имя ея, вовсе не имѣютъ цѣли замѣнить высшую ступень начальнаго образованія,—въ виду чего ихъ программы не претендуютъ на самостоятельность и законченность, которыхъ требуетъ система концентрической организаціи школъ.

Ознакомленію съ этой системою объединенія младшихъ классовъ средней школы мы имѣемъ въ виду посвятить особую главу.

II.

Въ предшествующей главѣ мы подвергли разбору вопросъ о концентрической организаціи школы и доказывали нецѣлесообразность возвращенія къ этой организаціи, уже осужденной опытомъ и исторіею, причемъ мы обратили вниманіе на то, что въ наше время подобная организація, не имѣя подъ собою никакой реальной почвы, являлась бы чисто теоретическимъ построеніемъ, несоотвѣтствующимъ современному положенію просвѣщенія, требующаго самостоятельной организаціи, какъ средняго, такъ и начальнаго образованія, изъ которыхъ послѣднее, благодаря достигнутому уже имъ развитію, нуждается въ наши дни все въ большей и большей полнотѣ и законченности и на высшихъ своихъ ступеняхъ (въ уѣздныхъ и городскихъ училищахъ—у насъ, въ écoles primaires superieures—во Франціи, въ Bürgerschulen и gehobenen Volksschulen—въ Германіи и т. д.) пріобрѣло для общества и государства совершенно самостоятельное значеніе и преслѣдуетъ свои особыя цѣли и задачи, не стоящія въ непосредственной связи съ приготовленіемъ къ средне-учебнымъ заведеніямъ.

Въ настоящее же время мы имѣемъ въ виду въ послѣдующихъ главахъ нашего труда прослѣдить ходъ дальнѣйшаго развитія средняго образованія, которое, послѣ отдѣленія высшихъ ступеней начальной школы отъ средне-учебныхъ заведеній, обусловила, въ свою очередь, раздѣленіе сихъ послѣднихъ на нѣсколько категорій, сообразно ихъ направленію, и привело въ наше время почти повсемѣстно къ параллельному другъ съ другомъ существованію гуманитарно-классической и реальной школы. А затѣмъ мы постараемся разъяснить вопросы: во-1-хъ, о томъ—насколько подобная организація школъ разныхъ направленій, дѣйствующихъ параллельно другъ съ другомъ представляется неизбѣжною и необходимою, или же, напротивъ, насколько возможно было бы считать ее лишь временною и переходною формою развитія школы, а потому подлежащею полному или частичному упраздненію? Во-2-хъ, о томъ—слѣдуетъ-ли допустить раздвоеніе средняго образованія на гуманитарно-классическое и реальное съ младшихъ же классовъ школы или же раздѣленіе это желательно отнести къ болѣе позднему періоду образованія? Въ-3-хъ, не слѣдуетъ-ли искать разрѣшенія школьнаго вопроса не въ упраздненіи существующаго нынѣ параллелизма школъ, а въ установленіи большей, противъ настоящаго, связи между школами разныхъ категорій, но съ сохраненіемъ, однако, полной независимости каждой изъ нихъ и съ удержаніемъ всѣхъ особенностей ихъ направленія, т. е., другими словами, не слѣдуетъ-ли сохранить въ чистомъ видѣ типы гума-

нитарно-классической и реальной школы, но изыскать въ то же время способы для облегченія перехода изъ школъ одной категоріи въ школы другой, въ видахъ устраненія неудобствъ и погрѣшностей, не безъ основанія замѣчаемыхъ въ современной организаціи нашего средняго образованія. Наконецъ, въ заключеніе мы выскажемъ нашъ взглядъ на главныя причины неудовлетворительности нашихъ учебныхъ порядковъ и постараемся указать на способы, которыми, по нашему крайнему разумѣнію, возможно было-бы устранить эту неудовлетворительность.

Если обратиться къ исторіи школы въ теченіе XIX столѣтія, то мы видимъ, что какъ у насъ, такъ еще болѣе на западѣ Европы, общія усилія направлены именно къ изысканію способовъ разрѣшить вышеуказанные вопросы, какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ отношеніи. Въ этомъ направленіи уже многое сдѣлано и испытано. Накопился обширный и цѣнный матеріалъ, въ видѣ самыхъ разнообразныхъ изслѣдованій, педагогическихъ работъ и опытовъ, которыми намъ, русскимъ, нельзя пренебрегать даже въ тѣхъ случаяхъ, когда они касаются не нашего отечества. Но изучать этотъ матеріалъ необходимо не подражанія ради, а, во-1-хъ, въ виду той связи, которая въ области развитія просвѣщенія несомнѣнно существуетъ между всѣми культурными народами, несмотря на различіе національностей, вѣрованій, государственнаго и общественнаго устройства, а равно различія бытовыхъ и экономическихъ условій; и во-2-хъ, дабы напрасно не повторять опытовъ и не впадать въ ошибки, послѣдствія коихъ уже вполнѣ выяснились въ другихъ странахъ. Отказываться отъ пользованія чужимъ опытомъ въ этомъ смыслѣ въ школьномъ дѣлѣ было бы столь же безразсудно, какъ если бы морякъ, пускающійся въ дальній путь, не захотѣлъ обращать вниманіе на существующіе уже маяки и намѣченныя уже давно на картахъ теченія и мели, на томъ лишь основаніи, что путеводные знаки поставлены, а теченія и другія опасности изслѣдованы не имъ самимъ, а другими ранѣе его.

Считая, поэтому, необходимымъ принимать въ соображеніе при разсмотрѣніи школьныхъ вопросовъ, которымъ мы посвящаемъ эти строки, не только опытъ нашего отечества, но и другихъ наиболѣе культурныхъ странъ, мы вполнѣ сознаемъ, однако, невозможность въ предѣлахъ настоящихъ нашихъ статей представить картину развитія средняго образованія у насъ и на западѣ Европы, и ограничиваемся лишь указаніемъ въ нѣсколькихъ словахъ на то, что параллельное другъ съ другомъ существованіе школъ, разныхъ направленій, представляется въ наши дни почти всеобщимъ, можно сказать міровымъ явленіямъ, причемъ этихъ направленій всюду обнаруживается, главнымъ образомъ, два, которыя, несмотря на различныя ихъ развѣтвленія и оттѣнки, для большей простоты терминологіи, можно подвести, не впадая въ грубую ошибку, подъ понятіе о старомъ гуманитарно-классическомъ и новомъ реальномъ направленіи, включая въ это послѣднее тѣ школы, въ коихъ рядомъ съ первенствующимъ значеніемъ математики и естественныхъ наукъ, видное мѣсто отведено новымъ языкамъ.

Зачатки этихъ двухъ главныхъ направленій образованія

существовали во всѣ времена: но ни древній міръ, ни средніе вѣка не представляли благопріятной почвы для развитія тѣхъ элементовъ просвѣщенія, которые нынѣ общепринято именовать реальными (за исключеніемъ математики, которая уже давно достигла извѣстной степени процвѣтанія), а потому первые признаки реальнаго направленія образованія появляются въ школѣ только въ тотъ новѣйшій періодъ исторіи, который слѣдуетъ непосредственно за эпохою возрожденія наукъ и искусствъ въ Европѣ.

Долгое время направленіе это не могло, однако, завоевать себѣ самостоятельное положеніе въ области обученія и воспитанія и вынуждено было ютиться въ школахъ стараго устройства, оказывая лишь нѣкоторое вліяніе на расширеніе ихъ образовательныхъ задачъ, но не будучи еще въ состояніи создать самостоятельную школу. Только во второй половинѣ XVII вѣка идея образованія, которое можно уже назвать реальнымъ, (хотя современники еще не окрестили его этимъ именемъ), получила болѣе опредѣленную формировку, какъ въ Германіи, такъ и во Франціи. Въ эту эпоху рядомъ съ введеніемъ въ школахъ стараго устройства, хотя еще робко и нерѣшительно, обученія первымъ началамъ физики, естествовѣдѣнія, разныхъ прикладныхъ наукъ, реалій въ области исторіи и т. д., возникаютъ новыя школы, въ которыхъ преподаваніе этихъ предметовъ получаетъ болѣе полное право гражданства и въ которыхъ уже господствуетъ стремленіе къ выработкѣ новыхъ методовъ обученія, приноровленныхъ къ потребностямъ этихъ новыхъ элементовъ образованія. Съ тѣмъ вмѣстѣ наступаетъ новый фазисъ развитія идеи объ общемъ образованіи, которое все болѣе и болѣе отождествляется съ понятіемъ о всезнаніи и притомъ преимущественно въ утилитарно-прикладномъ направленіи. Подобныя стремленія, господствуя въ большей части школъ, возникающихъ во второй половинѣ XVII и въ теченіе XVIII столѣтія, достигаютъ своего кульминаціоннаго пункта, во Франціи въ педагогическихъ ученіяхъ энциклопедистовъ, а въ Германіи въ теоріяхъ филантропистовъ съ Базедовымъ во главѣ *).

Но уже въ концѣ XVIII столѣтія стали приходить къ убѣжденію о вредѣ системы, при которой школа, желая учить всему, въ дѣйствительности ничему не научаетъ и научать не можетъ. Чѣмъ болѣе это сознаніе укрѣплялось въ обществѣ, тѣмъ яснѣе обнаруживалась необходимость въ раздѣленіи школъ на категоріи не только по степени и объему даваемаго ими образованія, но и

*) Весь продолжительный періодъ исторіи французской школы, начиная отъ временъ Ришелье и вплоть до консульства, представляетъ собою картину исканія способовъ удовлетворить новыя и усложнившіяся образовательныя потребности общества и открываетъ собою эпоху исторически неизбѣжнаго раздвоенія средняго образованія, каковое раздвоеніе окончательно устанавливается во второй половинѣ XIX столѣтія. Ту же картину представляетъ и исторія развитія средняго образованія въ Германіи со временъ Ратихіуса и Коменскаго до послѣднихъ лѣтъ царствованія Фридриха Великаго... Читателей, которые интересовались бы этимъ вопросомъ собственно по отношенію къ Германіи, мы рѣшаемся отослать къ недавно изданному нами „Историческому очерку развитія средняго образованія въ Германіи“ составляющему 2-й выпускъ труда нашего „Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія“.. (Москва, Сотрудникъ школы).

по его свойству и общему направленію, чѣмъ въ свою очередь, неизбѣжно обусловливалась необходимость основать курсъ каждой категоріи школъ преимущественно на учебномъ матеріалѣ, наиболѣе соотвѣтствующемъ избранному школою направленію, и примѣнять методы и способы обученія и умственнаго воспитанія, наиболѣе свойственныя сему направленію. На этой почвѣ въ теченіе XIX столѣтія и сложилась во всемъ цивилизованномъ мірѣ организація общеобразовательныхъ школъ различныхъ категорій, т. е. гуманитарно-классическихъ и реальныхъ, дѣйствующихъ параллельно другъ съ другомъ.

Тотъ же процессъ постепеннаго раздвоенія, только быстрѣе и въ сокращенномъ видѣ, пережила средняя школа и у насъ въ Россіи. Время ея возникновенія упадаетъ въ эпоху господства на Западѣ ученія энциклопедистовъ, когда понятіе о реальномъ образованіи только что начало слагаться, но не успѣло еще выясниться и окрѣпнуть. Этотъ характеръ европейскаго образованія отразился на программахъ нашихъ учебныхъ заведеній временъ Екатерины II и первой половины царствованія Александра I, благодаря чему программы эти, представляли, какъ по объему, такъ и по разнообразію предметовъ, удивительное сочетаніе самаго разнороднаго учебнаго матеріала. Вскорѣ, однако, у насъ, какъ и всюду, стали обнаруживаться послѣдствія ложныхъ педагогическихъ теорій, поставлявшихъ цѣлью школы достиженіе всезнанія, а вмѣстѣ съ тѣмъ стали изыскиваться средства для смягченія или устраненія замѣчаемаго зла,—причемъ школѣ нашей пришлось пережить тѣ же явленія, которыя всегда и всюду повторяются въ переходныя времена, а именно—пришлось пережить эпоху погони за новыми методами, долженствующими сократить до крайнихъ предѣловъ затрату времени и труда, и при помощи которыхъ надѣялись дать школѣ возможность совладать съ тѣмъ неимѣрно обширнымъ матеріаломъ, который былъ нагроможденъ въ ея программахъ. Знаменитая Ланкастерская метода обученія, получившая у насъ даже законодательную санкцію, должна была спасти нашу школу. Но тщетность надеждъ, возлагавшихся на усовершенствованіе методовъ,—которые при всей своей важности, для школы, въ дѣйствительности никогда не могутъ замѣнить труда и времени,—обнаружилась весьма быстро. Равно и предпринятое упрощеніе программъ не могло удовлетворить общество, въ которомъ, подобно тому, какъ и на Западѣ, стала зарождаться потребность раздѣленія образованія не только по различнымъ ступенямъ, соотвѣтственно различію ихъ по цѣли (что было установлено уставомъ 1828 года, отдѣлявшимъ уѣздныя училища отъ гимназій), а по направленію образованія по самому его существу. Въ виду сего уже въ 30 годахъ явилась необходимость въ изданіи „Положенія о реальныхъ курсахъ при учебныхъ заведеніяхъ“, а затѣмъ послѣдовало учрежденіе рядомъ съ гуманитарно-классическими гимназіями (типа 1828 г.) особыхъ учебныхъ заведеній съ реальнымъ направленіемъ, — а именно реальныхъ гимназій (сперва въ Москвѣ, въ 1839 году, затѣмъ въ Варшавѣ, въ 1840 году, позднѣе въ Ригѣ и т. д).

Но и у насъ, точно также какъ и на Западѣ, реальное образованіе окончательно завоевало себѣ право на самостоятельное существованіе только сравнительно въ недавнее время.

Во Франціи образованіе, въ видѣ enseignement special, весьма близко подходившаго подъ современное понятіе о реальномъ образованіи, спеціальное въ сущности только по имени, получило осуществленіе въ лицеяхъ только въ половинѣ нынѣшняго столѣтія, затѣмъ, въ послѣдніе годы, образованіе это получило дальнѣйшее развитіе, хотя и не во всѣхъ отношеніяхъ удачное, въ формѣ enseignement moderne, уклоняющагося въ сторону такъ называемой новоязычной школы, и окончательно заняло мѣсто рядомъ съ классическими отдѣленіями лицеевъ. Въ Германіи реальное образованіе долго задерживалось въ своемъ развитіи стремленіемъ (въ особенности прусскаго правительства) искусственно привить къ нему элементы классическаго образованія, въ видѣ обязательнаго преподаванія латинскаго языка, и быстро двинулось впередъ только за послѣднія 15—20 лѣтъ, — причемъ это поступательное движеніе чисто реальной школы, выразившись въ блестящемъ развитіи, параллельно съ классическими гимназіями высшихъ реальныхъ училищъ (9-ти-классныхъ заведеній безъ древнихъ языковъ) между тѣмъ, какъ реальныя гимназіи (съ однимъ латинскимъ языкомъ), пользовавшіяся особымъ покровительствомъ въ Пруссіи, начали терять почву. Классическія же гимназіи (съ обоими древними языками) сохранили прежнее свое положеніе, продолжая постепенно и нормально развиваться. Статистика послѣднихъ десятилѣтій дастъ этому неотразимое подтвержденіе: въ 1882 году въ прусскихъ классическихъ гимназіяхъ было 82,213 учащихся, въ реальныхъ гимназіяхъ 36,153, а въ высшихъ чисто-реальныхъ училищахъ всего 12,975; въ 1897 же году въ классическихъ гимназіяхъ оказалось 86,951 (т. е. гимназіи получили приростъ въ 4.720 учениковъ, что по примѣру предшествующихъ десятилѣтій представляется нормальнымъ). Въ реальныхъ гимназіяхъ число учащихся напротивъ понизилось до 27,830 (т. е. уменьшилось на 8,319, что равно 25 проц.), въ чисто-реальныхъ же училищахъ (вовсе безъ древнихъ языковъ) число учащихся возросло съ поразительною быстротою до 36,796, т. е. почти устроилось, что ясно указываетъ, какъ на усиленіе потребности въ чисто-реальномъ образованіи, такъ и на то, что это образованіе развивается не только въ зависимости отъ увеличенія общаго числа учащихся, но въ особенности на счетъ уменьшенія числа учениковъ реальныхъ гимназій (съ однимъ латинскимъ языкомъ), въ то время, какъ классическія гимназіи сохраняютъ свое прежнее твердое положеніе *). Нельзя не обратить вниманіе на тотъ интересный фактъ, что при возникновеніи столь популярнаго въ настоящую минуту новаго типа гимназій, т. е. гимназій, организованныхъ по такъ-называемой франкфуртской системѣ (Reform-Gymnasien, Frankfurter System), а именно такихъ гимназій съ обоими древними языками, въ которыхъ преподаваніе латинскаго языка начинается на 4-мъ году ученія, по

*) Остановка въ развитіи, если не упадокъ, реальныхъ гимназій (т. е. полуклассическихъ, полуреальныхъ учебныхъ заведеній, съ однимъ латинскимъ языкомъ) является въ настоящее время фактомъ, который едва-ли возможно оспаривать, хотя этотъ типъ школы имѣетъ и понынѣ въ Германіи выдающихся и горячихъ защитниковъ и пользуется покровительствомъ правительства.

при гораздо большемъ числѣ уроковъ чѣмъ у насъ (т. е. при 52 урокахъ въ теченіе курса вмѣсто 42, положенныхъ въ нашихъ гимназіяхъ), преобразованію до сихъ поръ не подверглась ни одна классическая гимназія стараго устройства, а гимназіи франкфуртскаго типа или возникали вновь, или преобразовывались изъ реальныхъ гимназій. Таковой переходъ реальныхъ гимназій въ классическія, хотя и измѣненнаго типа, тѣмъ болѣе знаменателенъ, что обратныхъ случаевъ, т. е. перехода классическихъ гимназій въ полуклассическія, мы до сего времени не видимъ. Точно также, какъ во Франціи и Германіи и въ Англіи рядомъ съ старыми классическими школами, нисколько не потерявшими своего значенія, возникло не малое число новыхъ учебныхъ заведеній или ихъ отдѣленій, получившихъ наименованіе moderne side (въ противоположность классическимъ отдѣленіямъ „classical side") весьма разнообразныхъ по формѣ (въ виду свободы и простора предоставленныхъ частной инпціативѣ), но по направленію весьма близко подходящихъ къ континентальному понятію о реальной школѣ.

Наконецъ, и у насъ параллельное существованіе классическихъ и реальныхъ гимназій (послѣднихъ безъ древнихъ языковъ и безъ права поступленія въ университеты) было окончательно установлено Головнинскимъ уставомъ гимназій 1864 года (§§ 2, 40, 122), и получило лишь дальнѣйшее развитіе (удачное или нѣтъ, въ смыслѣ осуществленія — вопросъ иной) въ уставѣ реальныхъ училищъ 1872 года.

Такимъ образомъ, параллельное существованіе школъ двухъ главныхъ направленій,—классическаго и реальнаго,—стало въ настоящее время явленіемъ настолько общимъ, что одна уже эта всеобщность, въ странахъ различныхъ по національностямъ, характеру и по историческому прошлому, могла бы служить достаточнымъ доказательствомъ того, что явленіе это не случайное и не произвольно измышленное. Но независимо отъ такого историческаго доказательства неизбѣжность параллельнаго существованія классическихъ и реальныхъ школъ находитъ себѣ оправданіе, какъ мы постараемся выяснить, и въ самомъ существѣ культуры новѣйшаго времени.

Колоссальный прогрессъ во всѣхъ областяхъ человѣческихъ знаній, знаменующій нашъ вѣкъ, не только обусловилъ необходимость большаго, сравнительно съ прежними временами, раздѣленія умственнаго труда на всѣхъ его ступеняхъ, но создалъ также потребность въ изысканіи разнообразныхъ путей и способовъ подготовки къ различнымъ видамъ этого труда. Міражъ всезнанія исчезъ изъ области, какъ науки, такъ и педагогики, причемъ въ обѣихъ этихъ областяхъ опредѣленнѣе, чѣмъ когда-либо обозначались два главныхъ теченія: одно направленное преимущественно на изученіе человѣка и человѣчества въ высшихъ проявленіяхъ его духа (въ языкахъ съ ихъ литературами, въ исторіи, философіи и т. д.). т. е. на изученіе такъ называемыхъ гуманитарныхъ наукъ, и другое, поставляющее себѣ главною задачею наблюденіе и изученіе явленій внѣшняго міра и его законовъ и стремящееся рядомъ съ таковымъ изученіемъ овладѣть и пользоваться силами этого міра путемъ развитія при-

кладныхъ знаній.—Работа въ обоихъ направленіяхъ равно необходима современному человѣчеству и ни отъ одного изъ нихъ ему нельзя отказаться, какъ вообще нельзя отречься ни отъ одного изъ сдѣланныхъ уже культурныхъ пріобрѣтеній. Въ силу именно этого, образовательныя потребности, какъ отдѣльныхъ лицъ, такъ и общества и государства, въ высшей степени усложнились, а вмѣстѣ съ тѣмъ къ воспитанію и обученію стали предъявлять самыя разнообразныя требованія, вынудившія школу развивать свою дѣятельность въ разныхъ направленіяхъ, сообразно съ тѣми главными теченіями, которыя обозначались въ общемъ развитіи просвѣщенія, причемъ, однако, очень скоро обнаружилось, *что одна школа* не въ состояніи вмѣстить въ себѣ всѣ эти теченія и все то обиліе учебнаго матеріала и разнообразныхъ упражненій, которыя необходимы для достиженія сколько нибудь серіозныхъ результатовъ въ каждомъ изъ требуемыхъ направленій, а потому наступила неизбѣжная необходимость для каждой отдѣльной школы избрать какое-либо одно опредѣленное направленіе, сообразясь съ тѣми задачами, которыя она имѣетъ въ виду разрѣшить и съ цѣлями, которыя она себѣ ставитъ, послѣдствіемъ же сего, и явилось образованіе различныхъ группъ параллельно дѣйствующихъ школъ, а именно: гуманитарно-классическихъ и реальныхъ, одинаково стремящихся къ достиженію цѣлей общаго образованія—но, само-собою разумѣется, не въ смыслѣ одного общаго образованія для всѣхъ, а въ смыслѣ образованія, дающаго общее развитіе каждому учащемуся, т. е. развивающаго, хотя бы въ разныхъ направленіяхъ и съ разными цѣлями, силу его мышленія, его способность къ умственному труду, и дѣлающаго его тѣмъ самымъ наиболѣе пригоднымъ къ возможно широкой дальнѣйшей умственно-научной работѣ. Изъ школъ этихъ двухъ категорій первая, т. е. гуманитарная, по свойству предметовъ, положенныхъ въ основу ея курса, а равно по своимъ методамъ и пріемамъ, должна прежде всего имѣть въ виду достиженіе того широкаго развитія мышленія и навыка къ той интенсивной работѣ собственно ума, которые наиболѣе соотвѣтствуютъ требованіямъ того высшаго, по преимуществу чисто-научнаго образованія, представителемъ котораго долженъ являться университетъ, хотя затѣмъ, какъ доказываетъ вѣковой опытъ, подготовка, даваемая правильно поставленною классической школою, можетъ вполнѣ удовлетворять требованіямъ и всѣхъ вообще видовъ высшаго образованія. Вторая же категорія школъ, т. е. реальныя училища, имѣютъ въ виду, хотя и менѣе широкія, но не менѣе важныя для общества и государства, задачи болѣе практическаго свойства, въ видахъ разрѣшенія которыхъ реальная школа переноситъ центръ тяжести своей работы на развитіе болѣе односторонняго—(хотя и научнаго) математическаго мышленія въ связи съ пріобрѣтеніемъ тѣхъ знаній и умѣній, которыя наиболѣе необходимы для дальнѣйшихъ занятій высшею прикладною наукою. Такимъ образомъ, объ категоріи школъ, существенно отличаясь другъ отъ друга, преслѣдуютъ тѣмъ не менѣе цѣли общаго образованія, хотя и въ разныхъ сферахъ и въ разномъ объемѣ и направленіи, что, однако, отнюдь не дастъ еще права считать курсъ которой-либо изъ нихъ спеціальнымъ.

Возникновеніе въ такомъ именно видѣ общеобразовательныхъ школъ разныхъ направленій, дѣйствующихъ параллельно, представляетъ за послѣдніе 100—150 лѣтъ, какъ мы уже указывали выше, общее явленіе всего цивилизованнаго міра и является всюду исторической необходимостью, за исключеніемъ развѣ нѣкоторыхъ, сравнительно незначительныхъ, государствъ, которыя, благодаря особой простотѣ и однородности своихъ образовательныхъ потребностей, составляютъ изъятіе изъ общаго правила. Затѣмъ, всюду вмѣстѣ съ раздвоеніемъ общеобразовательной школы на гуманитарную и реальную, каждая изъ сихъ школъ, сообразно съ избраннымъ ею направленіемъ, совершенно естественно положила въ основу своего курса различныя группы предметовъ, наиболѣе соотвѣтствующихъ по своему характеру задачамъ принятымъ на себя школою. Этимъ основнымъ предметамъ каждая школа стала посвящать бо́льшую часть труда и времени и сосредоточила на нихъ тѣ занятія и упражненія, которымъ она придавала наибольшее образовательное значеніе, сознавая, что на нихъ она должна *научить учащихся учиться*, развить возможно широко ихъ интеллектуальныя силы, и путемъ основательнаго изученія, хотя бы не большой группы предметовъ, снабдить учащихся, столь драгоцѣннымъ для жизни умѣніемъ вникать въ глубь всякаго объекта ихъ занятій. Такимъ образомъ на изученіе основныхъ предметовъ сосредоточивается главная воспитательная работа школы: воспитывается умъ и работоспособность учащихся. Иначе школа поступать не можетъ, не рискуя оказаться несостоятельною и разсѣявъ вниманіе своихъ учениковъ, а равно раздробивъ на мелкіе кусочки ихъ трудъ, разслабить ихъ умственныя силы, отучить ихъ отъ сосредоточенной умственной работы и, въ концѣ-концовъ, не давъ уму учащихся никакого воспитанія и уча ихъ всему, въ дѣйствительности ничему основательно ихъ не научить.

Но затрачивая, главнымъ образомъ, свои силы на воспитаніе ума путемъ изученія основныхъ предметовъ, школа должна прилагать всѣ старанія къ тому, чтобы не стать односторонней, и въ этихъ видахъ должна принять въ свой курсъ вспомогательные предметы и придать имъ достаточное значеніе. Предметы эти, выходя за предѣлы цикла основныхъ наукъ, играютъ совершенно иную роль, чѣмъ послѣдніе. Школа, дабы не ослабить свою воспитательную работу, сосредоточенную на основномъ ея курсѣ, можетъ, очевидно удѣлять вспомогательнымъ предметамъ лишь время остающееся свободнымъ, послѣ выполненія главныхъ ея задачъ, а потому преподаванію этихъ предметовъ *по объему* можетъ быть удѣлено сравнительно скромное мѣсто, но это отнюдь не должно умалять ихъ важное значеніе и внимательное къ нимъ отношеніе. Занятія этими вспомогательными предметами, должны служить средствомъ расширить кругозоръ учащагося за предѣлы основнаго курса школы, возбудить въ немъ разнообразіе интересовъ и дать ему понятіе (или какъ мѣтко говорятъ нѣмцы: einen Einblick in die Welt geben), объ обширномъ кругѣ знаній, не составляющихъ въ школѣ главныхъ его занятій, но которыми онъ можетъ пожелать заняться по окончаніи курса. При такомъ построеніи школьной организаціи ученикъ, съ одной стороны, вооруженный умѣньемъ

работать и обладающій развитымъ мышленіемъ и привычкою вникать въ суть объекта своихъ занятій, а съ другой-стороны не чуждый всякимъ другимъ интересамъ, всегда быстро освоится во всѣхъ сферахъ знаній, чему бы онъ себя въ будущемъ ни посвятилъ и вынесетъ изъ средней школы истинное *общее образованіе*.

Мы видимъ, такимъ образомъ, что параллельное существованіе нѣсколькихъ видовъ общеобразовательной школы съ различнымъ направленіемъ есть не только необходимый продуктъ историческаго развитія воспитательнаго дѣла, но коренится глубоко въ самомъ существѣ современной цивилизаціи и обусловливается педагогическими соображеніями первостепенной важности, тѣсно связанными съ самимъ понятіемъ объ общемъ образованіи. Тѣмъ не менѣе, сознаніе необходимости организовать особыя, самостоятельныя учебныя заведенія для каждаго изъ двухъ направленій, господствующихъ въ современномъ просвѣщеніи, проникало въ общество и въ сферы, руководившія школьнымъ дѣломъ, лишь весьма постепенно и до нѣкоторой степени встрѣчаетъ даже и нынѣ противодѣйствіе, существенно тормозящее свободное развитіе школы, что мы и постараемся выяснить.

Одна изъ первыхъ причинъ, задерживающихъ естественное развитіе различныхъ типовъ школъ, заключалась въ томъ, что еще долго послѣ того, какъ энциклопедизмъ и мечта о достиженіи всезнанія въ школѣ, потеряли почву въ образованномъ мірѣ, послѣдствія этихъ теорій, отъ которыхъ школа страдала въ теченіе большей части прошлаго и въ началѣ настоящаго столѣтія, продолжали оказывать свое вліяніе на воспитаніе и поддерживали предубѣжденіе противъ раздѣленія труда между различными категоріями школъ, соотвѣтственно воспитательнымъ задачамъ, которыя каждая изъ нихъ избирала для своего разрѣшенія. Необходимость такого раздѣленія труда давно вызывалась сложностью условій современной жизни, а равно успѣхами просвѣщенія и разносторонностью его развитія, настоятельно требовавшимъ организаціи школъ новаго направленія, предназначенныхъ удовлетворять новыя образовательныя стремленія, въ то время, какъ старыя школы продолжали бы служить дѣлу рузвитія уже прежде существовавшихъ, и не менѣе важныхъ потребностей просвѣщенія. Между тѣмъ, значительная часть общества, а въ особенности бо́льшая часть правительствъ европейскихъ государствъ, уже взявшихъ школу въ исключительное почти свое вѣдѣніе, еще долго не рѣшались, подъ вліяніемъ старыхъ привычекъ и предразсудковъ, признать за новыми направленіями воспитанія и обученія право удовлетворять свои потребности въ собственныхъ, самостоятельныхъ школахъ и, удѣляя новымъ школамъ лишь самое убогое мѣсто въ общей системѣ школьной организаціи, пытались путемъ измѣненія программъ старыхъ школъ и пристегиванія къ нимъ, если можно такъ выразиться, частичекъ новаго образованія, внѣшнимъ образомъ пойти навстрѣчу новымъ требованіямъ жизни, въ дѣйствительности же оттѣснить ихъ въ возможно скромный уголокъ. Но всѣ эти попытки, составлявшія характерную черту исторіи школы въ теченіе почти всей первой половины XIX столѣтія, не достигли цѣли и только повели къ усложненію школьнаго вопроса, ибо во-первыхъ, двойственность

задачъ, поставленныхъ на рѣшеніе школы, повела къ усложненію и обремененію ихъ курса и послужила первоначальною почвою для возникновенія вопроса о переутомленіи, комъ столь озабоченъ образованный міръ въ теченіе послѣднихъ десятилѣтій. Во-вторыхъ, стѣсненіе свободнаго развитія школъ разныхъ направленій, послужило главнымъ основаніемъ къ возбужденію той вражды между различными системами образованія и ожесточило ту борьбу партій въ области школьнаго вопроса, которая уже нанесла и продолжаетъ наносить величайшій вредъ современному просвѣщенію вообще и нормальному развитію школы въ особенности, причемъ вредъ, проистекающій отъ этой злобной борьбы, еще усугубился благодаря той чрезмѣрной регламентаціи всѣхъ сторонъ школьной жизни, которая явилась неизбѣжнымъ спутникомъ поглощенія школы государствомъ, почти совершенно лишившимъ самую школу, общество и частныхъ лицъ иниціативы и самодѣятельности въ школьномъ дѣлѣ, ибо эта регламентація, будучи направлена въ ту или другую сторону, и отличаясь сравнительною неподвижностью, обусловленною сложностью государственнаго механизма, отъ котораго она исходила, вводила въ школу формализмъ и мертвенность, противорѣчащія самому ея существу. Въ-4-хъ, наконецъ, всѣ преграды, которыя ставились на пути естественно совершавшемуся раздвоенію средняго образованія на классическое и реальное, не въ состояніи были воспрепятствовать этому раздвоенію осуществиться на дѣлѣ, такъ какъ этого требовала жизнь и всѣ условія совершенной культуры.

Но, несмотря на очевидную свою неизбѣжность, раздвоеніе средняго образованія, какъ и всякое новое явленіе, не могло осуществиться безъ потрясеній и не порождая нѣкоторыхъ затрудненій и неудобствъ, которыя, въ свою очередь, не могли не вызвать протестовъ и возраженій, направленныхъ, какъ противъ способовъ, которыми раздвоеніе средняго образованія совершалось на практикѣ, такъ отчасти и противъ самаго принципа подобнаго раздвоенія.

Самый опредѣленный и рѣшительный протестъ подобнаго рода нашелъ себѣ выраженіе въ идеѣ „объ единой школѣ“, которая, въ теченіе послѣднихъ десятилѣтій оказывала въ разныхъ видахъ столь существенное вліяніе на борьбу мнѣній и партій по школьному вопросу, что о ней нельзя не сказать нѣсколько словъ, хотя на дѣлѣ она нигдѣ не получила сколько-нибудь полнаго осуществленія.

Идея „единой школы“ возникла еще въ самомъ началѣ XIX столѣтія въ то время, когда, вслѣдствіе быстраго распространенія просвѣщенія на многочисленные и разнообразные элементы общества, до того находившіеся почти внѣ сферы его вліянія, на очередь ребромъ становился вопросъ о томъ, могутъ-ли эти новыя образовательныя потребности быть удовлетворены старыми школами, хотя бы при условіи коренного ихъ преобразованія, или же для этого необходимо организовать совершенно новыя школы, съ новыми задачами и направленіемъ, оставивъ старымъ школамъ, прежнюю ихъ сферу дѣятельности? Жизнь, какъ мы уже указывали выше, рѣшила вопросъ самымъ категорическимъ образомъ въ пользу раздвоенія среднихъ школъ, но педагогическая

теорія долго еще не мирилась съ такимъ рѣшеніемъ и породила цѣлый рядъ (видоизмѣняющихся съ теченіемъ времени) теоретическихъ построеній, имѣвшихъ въ виду организацію „единой школы", долженствующей будто бы удовлетворить всѣ образовательныя потребности общества, и дать на разныхъ своихъ ступеняхъ—подобно тому, какъ то пыталась сдѣлать концентрическая организація школъ—всѣмъ и каждому, потребное ему образованіе. Такимъ образомъ сложилось нѣсколько теорій организаціи „единой школы" и въ пользу каждой изъ нихъ сторонники ихъ выставляли цѣлый арсеналъ самыхъ разнообразныхъ доводовъ, изъ числа коихъ самое рѣшающее, по ихъ мнѣнію, значеніе должно былъ имѣть тотъ аргументъ, что будто раздвоеніе средняго образованія можетъ разрушить единство современной культуры, создать въ одномъ и томъ же обществѣ двойственность міросозерцанія и тѣмъ самымъ подвергнуть даже опасности національное единство, такъ какъ люди, воспитанные въ школахъ разнаго направленія, могутъ утратить однаковость пониманія и чувствъ по отношенію къ самой идеѣ національнаго единенія. Въ виду этого сторонники единой школы, требуютъ возвращенія къ существующему будто-бы въ прежнее время единству средняго образованія. Подобная аргументація особенно распространена въ Германіи, встрѣчается отчасти и во французской литературѣ, и въ послѣднее время усердно повторяется и у насъ, а потому заслуживаетъ критическаго разбора.

Прежде всего, нельзя не поставить себѣ вопросъ, дѣйствительно-ли образованіе въ прежнее время было столь „едино", какъ то утверждаютъ сторонники единой школы? Отвѣтъ на это намъ дастъ исторія школы.

Образованіе въ прежнія времена, дѣйствительно, было проще и къ нему предъявлялись менѣе сложныя требованія, а потому внѣшняя организація дѣла воспитанія и обученія, а вмѣстѣ съ тѣмъ организація школъ, отличалась значительнымъ однообразіемъ формъ и пріемовъ, но затѣмъ, если вникнуть въ сущность дѣла и ближе разсмотрѣть тѣ направленія, которыя проявлялись въ разныя времена въ области обученія и воспитанія: т. е., если познакомиться съ педагогическими идеями, которыми руководились школы, то приходится сознать, что ни въ далекомъ, ни въ ближайшемъ прошломъ, никогда не существовало того пресловутаго единства, на которое такъ охотно ссылаются сторонники „единой школы", и что, напротивъ, плодотворное развитіе просвѣщенія находилось въ прямой связи съ разнообразіемъ просвѣтительныхъ путей и съ свободою развитія различныхъ видовъ образованія, даже въ тѣ времена, когда организація школъ отличалась почти полнымъ однообразіемъ формъ, (что еще далеко не тождественно съ однородностью воспитанія по существу).

Приведемъ для примѣра Германію и сошлемся на общеизвѣстные періоды исторіи ея школы: едва-ли кто-либо станетъ сомнѣваться въ томъ, что, напримѣръ, ученики Ратихіуса и Амоса Коменскаго и ихъ послѣдователей получали въ концѣ XVI и въ началѣ XVII столѣтія образованіе и воспитаніе иного рода и въ иномъ духѣ, чѣмъ воспитанники латинскихъ школъ, руководимыхъ преемниками первыхъ гуманистовъ. Рыцарскія академіи

XVII столѣтія, а нѣсколько позднѣе школы піетистовъ, давали воспитаніе весьма отличное по своему характеру и направленію отъ воспитанія, получавшагося въ княжескихъ и старыхъ гуманистическихъ школахъ той же эпохи. Помимо сего нельзя забывать, что въ тѣ времена, и даже вплоть до прошлаго столѣтія, значительная часть юношества зажиточныхъ классовъ (а другихъ классовъ просвѣщеніе въ то время мало касалось), а еще въ большей мѣрѣ дѣти, такъ называемыхъ правящихъ классовъ, пользовались домашнимъ воспитаніемъ, находившимся часто въ рукахъ людей совершенно противоположныхъ направленій, вѣрованій и міросозерцанія. Стоитъ затѣмъ вспомнить, что энциклопедизмъ и филантропинизмъ временъ Базедова, игравшіе такую выдающуюся роль въ дѣлѣ воспитанія въ концѣ XVIII и въ началѣ XIX столѣтія, господствовали и проникали, какъ черезъ школу, такъ и черезъ домашнее воспитаніе, во всѣ слои общества одновременно съ быстро распространившимся новымъ гуманизмомъ. А между тѣмъ это различіе направленій воспитанія не помѣшало сложиться и окрѣпнуть именно въ ту же эпоху единству германской науки, литературы и общегерманской культуры. На такое же разнообразіе направленій обученія и воспитанія можно было бы указать и въ другихъ странахъ, но въ виду тѣсныхъ рамокъ газетной статьи, мы ограничимся приведенными уже примѣрами.

Что-же касается опасеній будто раздвоеніе средней школы можетъ гибельно отозваться на національномъ единствѣ, то подобныя опасенія на столько противорѣчатъ дѣйствительности, и настолько лишены всякаго серіознаго основанія, что ихъ можно назвать наивными измышленіями сторонниковъ „единой школы“, не знающихъ, чѣмъ и какъ подкрѣпить свою въ дѣйствительности неосуществимую теорію.

Исторія опять-таки неопровержимо доказываетъ намъ, что единство и сила національнаго чувства коренятся далеко внѣ предѣловъ школы и находятся въ связи со многими весьма разнообразными условіями и причинами отъ школы не зависящими. Не однородность воспитанія объединяетъ народъ въ національномъ чувствѣ, а, на противъ, національное чувство имѣетъ способность и силу соединять во-едино не только самые разнообразные по направленію виды воспитанія, но и самые разнородные элементы государства вообще. Національность стоитъ выше школы и господствуетъ надъ нею; школа не создаетъ и не порождаетъ національное чувство, а можетъ служить лишь однимъ изъ факторовъ его развитія, что, несомнѣнно и составляетъ одну изъ важнѣйшихъ ея обязанностей: но для этого вовсе не требуется однообразія воспитанія для всѣхъ и каждаго. Стоитъ, напримѣръ, вспомнить то громадное различіе образованія, по объему, характеру и направленію, которое существовало у насъ въ Россіи въ началѣ XIX столѣтія, когда низшіе и средніе классы были лишены почти всякаго образованія, а въ высшихъ классахъ одни получали грошевое домашнее воспитаніе, пользуясь услугами дьячковъ и семинаристовъ, другіе получали серіозное высшее образованіе, а третьи обучались только внѣшнему подражанію иностранцамъ. Въ то время среди правящихъ классовъ и между государственными людьми было не мало знатоковъ древняго міра и столько же

людей, которые обладая серіозными знаніями въ другихъ областяхъ, о древности и древнихъ языкахъ имѣли самое смутное понятіе, было не мало и круглыхъ невѣждъ, и тѣмъ не менѣе едва-ли когда-либо національное чувство проявилось съ большею силою и болѣе объединяло весь народъ, чѣмъ въ ту эпоху. Во Франціи національное сознаніе проявилось съ особою силою во время и вслѣдъ за революціей, когда по отношенію къ школѣ и воспитанію господствовали самыя противоположныя теченія. Точно также мы видимъ, что въ Германіи мысль объ экономическомъ и политическомъ единеніи развивалась въ XIX столѣтіи именно въ ту эпоху, когда въ ней постепенно совершалось то раздвоеніе средняго образованія, которое, по увѣреніямъ сторонниковъ „единой школы", ведетъ къ разложенію національности. Наконецъ національное движеніе въ Германіи завершилось основаніемъ могущественной имперіи въ то время, когда раздѣленіе школъ на категоріи по ихъ направленію, уже стало окончательно совершившимся фактомъ, что не ослабило, однако національнаго чувства и патріотизма германцевъ, осаждавшихъ Парижъ и сражавшихся подъ Гравельтомъ, Седаномъ и т. д.

Исторія, такимъ образомъ, неотразимо доказываетъ, что единство національнаго духа и его сила вовсе не требуютъ, чтобы всѣ получали однородное образованіе, и что эти могущественные факторы народной жизни стоятъ внѣ всякой зависимости отъ того, на изученіи какихъ предметовъ и въ какомъ объемѣ направлено обученіе. Національное сознаніе и чувство должно господствовать въ школѣ чему бы въ ней не учили, родному-ли языку и отечественной или всеобщей исторіи, или чужимъ языкамъ (древнимъ или новымъ -безразлично), географіи, математикѣ и вообще чему бы то ни было. Чувство и сознаніе это должно и можетъ охватывать и объединять всѣ виды и категоріи школъ, какого бы педагогическаго направленія онѣ ни держались. Но истинѣ же, жалкая была бы та національность, сила и значеніе которой находилось бы въ зависимости отъ той или другой организаціи школы!

Обращаясь затѣмъ къ вопросу о практической осуществимости „идеи объ единой школѣ", мы видимъ, что опытъ и исторія доказываютъ, что идея эта никогда и нигдѣ (развѣ въ древней Спартѣ), не осуществлялась во сколько-нибудь полномъ объемѣ и никогда въ сколько-нибудь культурномъ государствѣ еще не удавалось создать такую школу, которая одна охватила и удовлетворила бы всѣ образовательныя потребности всего населенія. Въ настоящее же время, даже самые страстные защитники вышеуказанной идеи въ сущности признали необходимость раздѣленія средняго образованія на гуманитарное и реальное и ведутъ преимущественно рѣчь *лишь о времени, съ какого должно начаться это раздвоеніе*, дабы устранить тѣ неудобства и затрудненія, которыя возникаютъ вслѣдствіе параллельнаго существованія различныхъ видовъ школъ, не имѣющихъ никакой связи между собой. Разнообразныя теоріи сложившіяся, въ этомъ направленіи на Западѣ, проникли въ настоящее время и къ намъ и на нихъ основывается большая часть предложеній относительно реорганизаціи нашей средней школы, даже со стороны тѣхъ, которые

всего громче протестуютъ не только противъ заимствованія чего-либо у другихъ народовъ, но даже противъ того, чтобы мы извлекали какое-либо поученіе изъ того, что дѣлалось и дѣлается на Западѣ.

Въ виду всего вышеизложеннаго, мы приходимъ къ тому несомнѣнному, какъ намъ представляется, выводу, что раздвоеніе средняго общаго образованія на классическое и реальное, не только не есть явленіе случайное или искуственно созданное, но представляется, напротивъ, необходимымъ и исторически неизбѣжнымъ и знаменуетъ собою успѣхъ и поступательное движеніе цивилизаціи, а потому, признавая подобное раздвоеніе средней школы принципіально необходимымъ, мы перейдемъ къ разсмотрѣнію вопроса о времени, съ котораго наиболѣе цѣлесообразно и желательно осуществленіе его въ учебныхъ заведеніяхъ.

III.

Вопросъ о томъ, съ какого періода школьной жизни желательно допустить раздвоеніе средней школы на классическую и реальную, сталъ естественно выступать все болѣе и болѣе на первый планъ по мѣрѣ того, какъ созрѣвало и крѣпло сознаніе о необходимости признать за реальнымъ образованіемъ право на самостоятельное положеніе въ общей системѣ воспитанія.

Въ концѣ концовъ жизнь во всемъ почти культурномъ мірѣ рѣшила этотъ вопросъ въ смыслѣ необходимости раздѣленія этихъ двухъ видовъ образованія непосредственно по окончаніи элементарнаго обученія, т. е. съ первыхъ же классовъ средней школы, но такое рѣшеніе послѣдовало только послѣ ряда колебаній и разнообразныхъ попытокъ въ противоположномъ направленіи...

Одно изъ первыхъ мѣстъ въ ряду попытокъ дать удовлетвореніе, какъ классическому, такъ и реальному направленію образованія, но въ то же время сколько возможно задержать раздвоеніе школы, занимаетъ система такъ называемой „бифуркаціи", заключающаяся въ томъ, что младшіе классы, съ присоединеніемъ къ нимъ части среднихъ (т. е. первые четыре или пять классовъ), образуютъ основное отдѣленіе съ общимъ для всѣхъ учащихся учебнымъ планомъ, а старшіе затѣмъ классы распадаются на нѣсколько параллельныхъ отдѣленій, каждое съ своимъ направленіемъ и особыми программами (классическою, полуклассическою, реальною, профессіональною и т. д.), или же, безъ строгаго дѣленія старшихъ классовъ на обособленныя отдѣленія, ученикамъ этихъ классовъ, рядомъ съ общимъ для всѣхъ преподаваніемъ по нѣкоторымъ предметамъ, предоставляется избрать нѣкоторыя группы наукъ, которыми они обязаны затѣмъ заниматься болѣе спеціально.

Во Франціи бифуркаціи, въ концѣ-концовъ приняла въ 50-хъ годахъ эту послѣднюю форму, но первые зачатки ея мы находимъ еще въ распоряженіяхъ временъ консульства; затѣмъ послѣ ряда попытокъ слить воедино оба направленія (классическое и реальное), мысль объ организаціи школы на основахъ

бифуркаціи нашла себѣ выраженіе въ разнообразныхъ видахъ, въ рѣчахъ Тьера, въ распоряженіяхъ Виктора Кузена, въ бытность его министромъ, и другихъ дѣятелей по народному просвѣщенію тридцатыхъ и сороковыхъ годовъ... Наконецъ, система бифуркаціи получила законодательную санкцію въ 1847 году, а затѣмъ была окончательно осуществлена при министрѣ Фуртулѣ (Fourtoul) въ силу закона 10 апрѣля 1852 года, установившаго раздѣленіе лицеевъ на отдѣленіе приготовительное съ 2-хъ лѣтнимъ курсомъ, на общее—съ трехлѣтнимъ и на спеціальное съ четырехлѣтнимъ курсомъ, причемъ послѣднее распадалось на отдѣленія lettres и sciences, въ которыхъ однако по нѣкоторымъ предметамъ продолжалось общее преподаваніе.

Казалось, что вновь созданная организація школы, давно задуманная, подвергавшаяся обсужденію въ теченіе десятилѣтій и тщательно разработанная, могла разсчитывать на прочный успѣхъ. Но опытъ доказалъ противное. Созданная закономъ 1852 г. двойственность направленія, нарушивъ цѣльность курса лицеевъ, нанесла несомнѣнный вредъ классическому образованію, но не послужила на пользу реальному, которое, въ свою очередь не получило достаточнаго развитія и, стѣсненное въ узкія рамки четырехъ классовъ, влачило жалкое существованіе до самаго упраздненія бифуркаціонной системы, которая, уже окончательно дискредитированная въ общемъ мнѣніи, пала въ серединѣ шестидесятыхъ годовъ и едва-ли когда-либо воскреснетъ во Франціи.

Вмѣсто бифуркаціи было установлено раздѣленіе лицеевъ, начиная съ первыхъ же классовъ на отдѣленіе classique и special а затѣмъ послѣднее, которое, какъ мы уже говорили, въ сущности съ самаго начала было спеціальное, только по названію, подверглось въ 1890 году преобразованію на еще болѣе широкихъ, хоть не вполнѣ цѣлесообразныхъ общеобразовательныхъ началахъ и получило наименованіе „enseignement moderne“, близко подходящее подъ наше понятіе о новоязычной школѣ *).

Въ Германіи въ теченіе тридцатыхъ и сороковыхъ годовъ, точно также какъ и во Франціи, возникла мысль о бифуркаціи и въ разныхъ мѣстахъ неоднократно дѣлались попытки осуществить эту идею въ отдѣльныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Особымъ успѣхомъ эта идея пользовалась на многочисленныхъ съѣздахъ и конференціяхъ по школьному вопросу, собиравшихся во всѣхъ концахъ Германіи въ 1848—1849 годахъ. Но здѣсь, за немногими исключеніями, система бифуркаціи приняла иную форму, чѣмъ во Франціи, причемъ почти всюду обнаружилась склонность къ болѣе полному разграниченію программъ различныхъ отдѣленій, которыя должны были представлять собою какъ бы особыя учебныя заведенія, приставленныя къ общей для всѣхъ прогимназій (изъ 4 или 5 классовъ) и связанныя между собою только общею администраціею и общимъ педагогическимъ персоналомъ. При

*) Разслѣдованіе парламентской коммиссіи, работавшей въ 1899 году, подъ предсѣдательствомъ Рибо показало, какъ сильно во Франціи стремленіе вернуться къ прежнему enseignement special, т. е. возвратить отдѣленіямъ лицеевъ характеръ чисто реальной, а не новоязычной школы.

томъ опыты производились въ разныхъ направленіяхъ, причемъ, хотя общія (прогимназическія) отдѣленія, по большей части сохранили классическій характеръ, но не было недостатка въ опытахъ въ въ противоположномъ направленіи, т. е. съ чисто реальными прогимназіями, къ которымъ примыкали классическое и реальное отдѣленія; такъ было, напр., въ Gesamtgymnasium въ Лейпцигѣ, основанной въ 1849 году. Но всѣ эти попытки, какъ равно опытъ бифуркаціи, предпринятый въ широкихъ размѣрахъ въ Австріи, потерпѣли полную неудачу и всюду постепенно установилось раздѣленіе школы на классическую и реальную съ первыхъ же ея классовъ. Слѣды бифуркаціи сохранились въ настоящее время лишь до нѣкоторой степени въ баварскихъ реальныхъ гимназіяхъ, -первые три класса которыхъ замѣняются тремя низшими классами классическихъ гимназій или латинскихъ школъ, четвертый и пятый классы незначительно отличаются отъ тѣхъ же классовъ классической гимназіи (нѣсколько ослабляется преподаваніе латинскаго языка—7 уроковъ вмѣсто 8 въ недѣлю и вовсе исключается греческій языкъ, взамѣнъ чего усиливается преподаваніе французскаго языка, естественныхъ наукъ и рисованія); старшіе же четыре класса классической и реальной гимназій (съ однимъ латинскимъ языкомъ) уже расходятся болѣе рѣзко между собою. Но такая организація встрѣчается во всей Германіи только въ Баваріи, въ которой реальное образованіе получило до сихъ поръ болѣе слабое развитіе, чѣмъ гдѣ-либо: реальныхъ гимназій всего 4 на все королевство, при 37 классическихъ гимназіяхъ и 42 пятиклассныхъ латинскихъ школахъ (прогимназіяхъ), Полноклассныхъ же, чисто реальныхъ училищъ, вовсе нѣтъ, а существуютъ лишь промышленныя и реальныя училища низшей категоріи (4 и 6 классныя). Мы убѣждены, что съ развитіемъ реальнаго образованія,—а не развиться въ Баваріи, какъ и всюду, оно не можетъ,—должна будетъ измѣниться и организація реальныхъ гимназій и исчезнутъ послѣдніе слѣды бифуркаціи. Любопытно, что въ сосѣднемъ съ Баваріею сравнительно маленькомъ Вюртембергѣ, гдѣ съ самаго начала установилось полное раздѣленіе классическаго и реальнаго образованія, послѣднее достигло большей степени процвѣтанія, чѣмъ гдѣ-либо въ Германіи, а гимназіи, сохранивъ наиболѣе чистый типъ классической школы, могли бы служить примѣромъ для другихъ нѣмецкихъ государствъ.

Но наиболѣе важное значеніе имѣетъ то обстоятельство, что если глубже вникнуть въ суть дѣла, то оказывается, что причины неудачи системи бифуркаціи всюду одинъ и тѣ же. Всюду курсъ основнаго (общаго) отдѣленія, оказываясь болѣе сроднымъ съ курсомъ котораго-либо изъ высшихъ отдѣленій, обнаруживалъ къ нему большее тяготѣніе и, постепенно сливаясь съ нимъ, въ концѣ-концовъ, подготовлялъ преимущественно къ нему, упуская изъ вида интересы другихъ отдѣленій, а вмѣстѣ съ тѣмъ и въ старшихъ классахъ одно какое-либо отдѣленіе получало преобладаніе надъ другими и притягивало къ себѣ главныя силы школы, прочія же отдѣленія приходили постепенно въ упадокъ, теряли всякое серіозное значеніе и обращались чуть-ли не въ клоаку для отброса элементовъ, непужныхъ школѣ

Но вмѣстѣ съ тѣмъ отъ бифуркаціонной системы страдала и вся школа, не исключая тѣхъ отдѣленій, которыя получали въ ней преобладаніе, такъ какъ двойственность цѣлей, преслѣдуемыхъ отдѣльными частями школы, нарушала единство, какъ учебнаго строя вообще, такъ и пріемовъ и методовъ преподаванія въ частности. Вмѣстѣ съ тѣмъ она нерѣдко вносила въ среду педагогическаго персонала элементы глухого, иногда даже несознательнаго антагонизма и борьбы, приводившихъ въ разстройство всю организацію школы.

Не болѣе удаченъ былъ опытъ бифуркаціи, предпринятый у насъ въ то время, когда высшіе классы нашихъ гимназій были раздѣлены на отдѣленія, изъ которыхъ одно должно было готовить къ университету, а другое къ службѣ, или непосредственно къ практической жизни. Всѣмъ извѣстно, насколько послѣднія отдѣленія влачили печальное существованіе, несмотря на то, что въ тѣ времена стремленіе къ поступленію въ университеты было значительно слабѣе, чѣмъ въ наши дни и, какъ доказываетъ статистика, далеко не всѣ гимназисты, получившіе право на поступленіе въ университетъ, пользовались этимъ правомъ, даже когда комплектъ студентовъ былъ давно упраздненъ.

Но отказъ отъ бифуркаціи и установленіе съ младшихъ же классовъ учебныхъ заведеній раздѣленія средняго образованія на классическое и реальное, не разрѣшило всѣхъ затрудненій, возникавшихъ въ области школьнаго вопроса и, несмотря на естественность и правильность такого раздѣленія, оно при исполненіи повлекло за собою множество стѣсненій и неудобствъ, обусловленныхъ, главнымъ образомъ, тѣмъ, что на первыхъ порахъ не были достаточно приняты во вниманіе интересы отдѣльныхъ учащихся и ихъ семей, и была упущена изъ вида необходимость облегчить тѣмъ и другимъ возможность исправить разъ сдѣланную ошибку въ выборѣ учебнаго заведенія или же дать справедливое удовлетвореніе склонностямъ и способностямъ, не замѣченнымъ въ болѣе раннемъ возрастѣ.

Отсутствіе мѣръ, облегчающихъ общеніе и устанавливающихъ обмѣнъ учениковъ между школами разныхъ направленій, породило неудовольствіе противъ школьной организаціи во всей ея совокупности и вызвало реакцію противъ самаго принципа раздѣленія школъ на категоріи по различію направленій. Эта реакція усиливалась тѣмъ болѣе, что большинству общества, терявшаго все болѣе и болѣе связь со школою, по мѣрѣ того, какъ она обращалась въ регалію государства, стало трудно выяснять себѣ, какая именно доля отвѣтственности за ощущаемыя неудобства упадаетъ на самую организацію школъ и какую долю слѣдовало бы отнести на счетъ неудачнаго исполненія. Подъ вліяніемъ такой реакціи возникла, какъ мы уже указывали, идея о созданіи „единой школы“, долженствующей удовлетворить всѣ потребности общества, причемъ одни мечтали о томъ, что такая школа въ одинаковой мѣрѣ соединяла въ себѣ всѣ необходимые элементы какъ классическаго, такъ и реальнаго образованія. Другіе, увлекаясь личными симпатіями, желали, чтобы единою школою стала реальная школа. Третьи, столь же односторонне, стремились придать то же значеніе классическому

направленію. Идея „единой школы“ имѣетъ за послѣдніе 20—30 лѣтъ въ литературѣ всей Европы, своихъ болѣе или менѣе выдающихся представителей во всѣхъ этихъ направленіяхъ, но нигдѣ она, тѣмъ не менѣе, не получила сколько-нибудь полнаго осуществленія. Въ виду сего мы не будемъ далѣе останавливаться на ней, тѣмъ болѣе, что мы уже высказали съ достаточною ясностью взглядъ нашъ на этотъ предметъ въ предшествующихъ главахъ нашего труда и ограничимся повтореніемъ лишь указанія на то, что въ настоящее время даже самые ярые сторонники этой идеи въ дѣйствительности отказались отъ мысли полнаго ея осуществленія и предлагаютъ такія формы реорганизаціи средняго образованія, которыя въ сущности являются ни чѣмъ инымъ, какъ возвращеніемъ къ прежней системѣ бифуркаціи, только маскированной подъ иными наименованіями, дабы не употреблять термина, который уже черезчуръ дискредитированъ въ общемъ мнѣніи.

Авторы подобныхъ предложеній проповѣдуютъ устройство пяти или шестиклассной „общеобразовательной“, какъ они ее называютъ, школы (съ однимъ учебнымъ планомъ для всѣхъ учащихся) которая можетъ будто бы удовлетворить всѣ потребности воспитанія до 14—16 ти лѣтняго возраста и которая будто-бы будетъ соотвѣтствовать всѣмъ индивидуальнымъ наклонностямъ, способностямъ и желаніямъ юношества, какъ бы разнообразны они ни были. Эта, „общеобразовательная“ будто бы школа должна затѣмъ служить ступенью къ переходу, по выбору учащихся, въ нѣсколько высшихъ двухъ или трехъ-классныхъ отдѣленій, въ числѣ коихъ обыкновенно фигурируютъ отдѣленія: реальное, классическое и полуклассическое (съ однимъ древнимъ языкомъ), а у иныхъ еще новоязычное (т. е. съ концентраціею на новыхъ языкахъ), техническое (съ преобладаніемъ математики и физики) и т. д.

При этомъ любопытно то, что, защищая подобную организацію школы, сторонники ея, играя на словѣ „спеціализація“ и вводя нерѣдко читателя въ заблужденіе произвольнымъ употребленіемъ этого термина, стараются доказать, что предложенія ихъ направлены прежде всего противъ той „спеціализаціи образованія съ ранняго дѣтства“, которая будто бы неизбѣжно устанавливается при самостоятельномъ и раздѣльномъ существованіи классическихъ гимназій и реальныхъ училищъ.

Между тѣмъ, если вникнуть въ существо предложеній, дѣлаемыхъ относительно устройства 5-ти или 6-ти классной „единой общеобразовательной“ школы, съ приставкою къ ней спеціальныхъ отдѣленій, оказывается совершенно обратное тому, чего желаютъ достичь авторы этихъ предложеній.

Прежде всего утвержденіе, будто-бы классическія и реальныя школы, при раздѣльномъ существованіи, являются школами спеціальными, лишено всякаго основанія. Во-1-хъ объ школы не суть спеціальныя по существу уже потому, что циклъ предметовъ, входящихъ въ ихъ курсъ, такъ обширенъ (современную школу можно обвинять въ многопредметности скорѣе, чѣмъ въ чемъ-либо другомъ), что тѣмъ самымъ исключается самое понятіе о спеціальности. То же обстоятельство, что въ каждой изъ

этихъ школъ главная ея работа преимущественно сосредоточивается на одной какой-либо группѣ предметовъ, далеко еще не даетъ права считать ихъ спеціальными, разъ онѣ удѣляютъ достаточное мѣсто и вниманіе и другимъ наукамъ, ибо ни въ какой школѣ нельзя требовать чтобы 10—11 предметовъ, по необходимости входящихъ въ составъ ея курса, изучались по объему въ равной мѣрѣ, а можно лишь желать, чтобы учащіеся относились ко всѣмъ предметамъ равно добросовѣстно и внимательно, хотя бы на нѣкоторые предметы и удѣлялось менѣе труда и времени. Во-2-хъ. точно также и по своимъ цѣлямъ ни реальныя училища, а еще менѣе классическія гимназіи, не суть спеціальныя учебныя заведенія, ибо послѣднія готовятъ ко всѣмъ безъ исключенія видамъ высшаго образованія, а вторыя хотя и преслѣдуютъ менѣе широкія задачи, но имѣютъ въ виду приготовленіе къ такому множеству видовъ высшаго образованія, основаннаго на изученіи прикладныхъ наукъ (число коихъ ежедневно умножается); что и здѣсь терминъ „спеціализація“ совершенно не умѣстенъ.

Въ дѣйствительности образованіе, даваемое какъ классическою, такъ и реальною школою, нельзя не признать въ наши дни безусловно общеобразовательнымъ въ истинномъ значеніи этого термина, по различнымъ только по направленію, что дастъ возможность юношеству развиваться сообразно со своими индивидуальными способностями, наклонностями, вкусами, но безъ всякой спеціализаціи, которая начинается только въ стѣнахъ высшихъ учебныхъ заведеній.

Предложенія же сторонниковъ 5-ти или 6-ти классной единой общеобразовательной школы, которая должна до возраста 14—15 лѣтъ обязательно подводить всѣхъ и каждаго, такъ сказать, подъ одну крышку, въ дѣйствительности устанавливаетъ спеціализацію гораздо ранѣе, чѣмъ при раздѣльномъ существованіи гимназій и реальныхъ училищъ, и при томъ спеціализацію безповоротную, такъ какъ краткость курса (2—3 лѣтъ) высшихъ спеціальныхъ отдѣленій, очевидно обусловитъ необходимость такой интенсивной концентраціи на предметахъ, входящихъ въ ихъ программы, которая окончательно спеціализируетъ всѣ способности учащихся и исключаетъ всякую возможность продолжать образованіе иначе, какъ по крайне съуженному пути, къ которому ведетъ курсъ избраннаго уже *дѣйствительно* спеціальнаго отдѣленія. Такимъ образомъ, учащимся придется рѣшать вопросъ о своемъ будущемъ, не какъ теперь, по окончаніи полнаго курса школы, а гораздо раньше, послѣ 5—6 лѣтъ ученія. Вмѣстѣ съ тѣмъ мы думаемъ, и постараемся доказать, что при раздѣльномъ (съ младшихъ классовъ) существованіи классическихъ гимназій и реальныхъ училищъ, все-таки возможно установить между ними связь и обмѣнъ учениковъ въ интересахъ отдѣльныхъ учащихся или ихъ семей; между тѣмъ какъ при осуществленіи предположенія объ единой общеобразовательной школѣ, съ высшими спеціальными классами окончательно исчезнетъ возможность своевременно исправить ошибку, сдѣланную относительно выбора направленія, сообразно наклонностямъ учащагося или потребностямъ семьи, такъ какъ въ младшемъ воз-

растѣ рѣчи о какомъ бы то ни было выборѣ не будетъ, „ибо для всѣхъ будетъ обязателенъ одинъ общій путь“, а разъ будетъ избрано одно какое либо, „дѣйствительно спеціализированное высшее отдѣленіе“, то переходъ изъ него, какъ мы уже указали выше, будетъ окончательно невозможенъ.

Независимо отъ сего въ предлагаемой организаціи несомнѣнно, окажутся всѣ тѣ недостатки, которые уже такъ ярко обнаружились и притомъ не въ теоріи, а на дѣлѣ, при системѣ бифуркаціи и вызвали ея паденіе, а потому мы твердо убѣждены что будущее принадлежитъ не подобной организаціи.

Впрочемъ, такого устройства школы на дѣлѣ еще нигдѣ и не существуетъ, хотя въ теоріи она проповѣдуется многими и на западѣ, и у насъ; и только нѣчто, нѣсколько напоминающее ее, мы встрѣчаемъ въ новѣйшей организаціи средняго образованія въ Норвегіи, въ которой нынѣ производится опытъ осуществленія системы, представляющей собою амальгаму теоріи единой школы съ концетрическою и бифуркаціонною системою. Дѣлать относительно этого опыта какія-либо выводы во всякомъ случаѣ преждевременно, такъ какъ новая организація введена лишь послѣ 1896 года и никакихъ результатовъ еще дать не могла. Но затѣмъ, какой бы ни былъ исходъ этого опыта, нельзя забывать, что изъ всѣхъ странъ Европы Норвегія (принадлежащая притомъ къ числу очень небольшихъ государствъ), находится въ совершенно исключительномъ положеніи, во 1-хъ, по однородности населенія и въ связи съ этимъ однородности и сравнительной несложности своихъ образовательныхъ потребностей. Общій средній уровень образованія въ ней очень высокъ, но спросъ на разнообразіе, а равно на высшее образованіе сравнительно невеликъ, и во 2-хъ, по географическому положенію Норвегіи всякому, кто желалъ бы получить иное образованіе чѣмъ то, которое общеустановлено у него дома, чрезвычайно облегчается возможность получить его внѣ предѣловъ своего маленькаго отечества, въ особенности въ Швеціи и Даніи, а иногда и въ Германіи или Голландіи.

Въ полной увѣренности, что о примѣненіи къ нашему отечеству системы „единой общеобразовательной школы“ съ высшими спеціальными отдѣленіями никогда серіозно рѣчи не будетъ, мы не обсуждая ее долѣе, перейдемъ къ разсмотрѣнію двухъ предположеній, получившихъ, насколько намъ извѣстно, наибольшее у насъ распространеніе, а именно къ предположеніямъ, во 1-хъ, о сохраненіи какъ реальныхъ училищъ, такъ и классическихъ гимназій съ обоими древними языками, но подъ условіемъ чтобы начало изученія этихъ языковъ было отнесено къ сравнительно болѣе позднему возрасту и, во 2-хъ, о возвращеніи къ типу нашихъ гимназій 50-хъ и начала 60-хъ годовъ съ преподаваніемъ одного латинскаго языка, и при томъ въ сокращенномъ объемѣ.

IV.

Въ послѣднее время, какъ мы уже упомянули въ предшествующей главѣ, среди разнообразныхъ мнѣній, высказываемыхъ по вопросу о преобразованіи нашей средней школы, стали, по-

видимому, получать преобладаніе два предложенія: одно сводящееся въ сущности къ желанію вернуться къ типу нашихъ гимназій пятидесятыхъ и начала шестидесятыхъ годовъ, т. е. къ гимназіямъ съ однимъ латинскимъ языкомъ, преподаваемомъ притомъ въ возможно сокращенномъ объемѣ, и другое, хотя и стремящееся къ сохраненію классическихъ гимназій (съ обоими древними языками), но подъ условіемъ болѣе поздняго начала ихъ преподаванія, причемъ сторонники этого направленія все чаще и чаще ссылаются на подобный опытъ, производимый въ Германіи, по образцу такъ называемой франкфуртской системы.

Разсмотрѣніемъ этихъ двухъ предложеній мы и займемся въ настоящее время.

Оба, указываемыя нами, предложенія сходятся въ томъ, что рекомендуютъ болѣе позднее начало преподаванія латинскаго языка, предпосылая ему изученіе новыхъ языковъ, т. е., другими словами, становятся на сторону теоріи „первенства (по времени изученія) новыхъ языковъ“ (Priorität der neuen Sprachen), возникшей въ Германіи въ сороковыхъ и разработанной Остендорфомъ въ шестидесятыхъ годахъ. Съ разбора этого общаго основанія, принятаго обоими предложеніями, мы и начнемъ нашу работу. Однимъ изъ главныхъ доводовъ противъ ранняго начала преподаванія латинскаго языка прежде всего выставляютъ трудность этого предмета, причемъ обыкновенно указываютъ на то, что усвоеніе чужого языка вообще усложняетъ мышленіе ребенка, (что едвали-ли кто-либо станетъ отрицать), изученіе же древняго языка, находящагося внѣ ближайшей связи съ обычною для него ассоціаціею идей и впечатлѣній, требуетъ такой работы отвлеченнаго мышленія, къ которой мальчикъ 10—11-ти лѣтъ будто-бы еще не способенъ.

Мы, съ своей стороны, далеки отъ мысли утверждать, будто латинскій языкъ легокъ, но думаемъ, что трудность его не такова, чтобы оправдать требованіе объ исключеніи его изъ курса первыхъ классовъ гимназій. Здравая педагогика вовсе не требуетъ, чтобы обученіе въ средней школѣ начиналось непремѣнно съ абсолютно легчайшаго предмета, а стремится только къ тому, чтобы всякая работа, возлагаемая школою на учащагося, была ему посильна. Устранять же отъ учащагося, хотя бы ребенка, всякую трудность и избавлять его отъ всякаго усилія, было бы, по нашему убѣжденію, въ воспитательномъ отношеніи столь же неразумно, какъ и чрезмѣрно напрягать его силы. Мы признаемъ, напротивъ, желательнымъ, чтобы даже ребенокъ рано пріучался и становился способенъ преодолѣвать трудности, лишь бы онѣ не выходили за нормальные предѣлы силъ и разумѣнія, соотвѣтствующихъ его возрасту. Поэтому при выборѣ матеріала для обученія въ школѣ, преимущественное значеніе имѣетъ не сама по себѣ трудность предмета, взятаго во всей его совокупности, а то, насколько данный предметъ поддается такому распредѣленію по учебному курсу, которое дѣлало бы изученіе отдѣльныхъ его элементовъ доступнымъ пониманію учащихся. Между тѣмъ, именно древніе языки, благодаря ихъ законченности и разработанности обладаютъ этимъ необходимымъ свойствомъ едва-ли не въ большей мѣрѣ, чѣмъ какой-либо другой предметъ гимназическаго курса, —

тѣмъ болѣе, что они, какъ и всякій культурный языкъ, заключаютъ въ себѣ богатый и разнообразный матеріалъ, который легко распредѣляется по всѣмъ возрастамъ и приправливается къ каждому изъ нихъ, благодаря чему и трудный, но разработанный языкъ, становится посильнымъ учащимся даже въ самомъ раннемъ возрастѣ, если учебный матеріалъ разумно выбранъ и правильно расположенъ по курсу. Такое наше утвержденіе по-отношенію къ латинскому языку доказывается опытомъ всего цивилизованнаго міра, не исключая и нашего отечества. Правда, противъ такой ссылки на всемірный опытъ, сторонники поздняго начала преподаванія древнихъ языковъ возражаютъ, что ссылка эта вѣрна только по отношенію къ давнему прошлому, когда общая атмосфера воспитанія была болѣе благопріятна изученію древнихъ языковъ, когда древніе писатели служили источникомъ, изъ котораго почерпались поученія по всѣмъ отраслямъ знаній, такъ какъ другихъ источниковъ еще не было, когда латинскій языкъ слышался еще и въ разговорѣ и когда поэтому ребенокъ пріобрѣталъ кой-какія свѣдѣнія по древнимъ языкамъ даже до начала систематическаго ихъ изученія. Но такія возраженія основаны на явномъ недоразумѣніи, ибо для доказательства возможности, начинать и съ успѣхомъ вести изученіе латинскаго языка въ самомъ началѣ курса средней школы, незачѣмъ обращаться къ отдаленной эпохѣ, когда латинская рѣчь господствовала не только въ наукѣ, но и въ ежедневномъ обиходѣ общества, незачѣмъ даже искать примѣровъ въ XVII или XVIII вѣкѣ, а стоитъ вспомнить, что въ началѣ прошлаго столѣтія, когда условія воспитанія уже очень близко подходили къ современнымъ, латинскій языкъ преподавался во всей Европѣ дѣтямъ 9—10 лѣтъ, не встрѣчая затрудненій и не вызывая жалобъ. Вопросъ же объ обремененіи учащихся возникъ позднѣе въ связи съ попытками ввести въ курсъ школы массу новыхъ и слишкомъ разнородныхъ элементовъ.

Еще болѣе убѣдителенъ примѣръ нашего отечества. Начиная съ 1828 года и до 1849 г. въ нашихъ гимназіяхъ преподаваніе латинскаго языка начиналось съ 1 класса и тѣмъ не менѣе шло весьма успѣшно, и по свидѣтельству современниковъ, безъ особаго обремененія, несмотря на то, что едва-ли кто-либо рѣшится утверждать, чтобъ въ Россіи въ то время господствовала атмосфера особо благопріятная изученію древности.

Не болѣе основательно утвержденіе будто изученіе латыни требуетъ такого непомѣрнаго напряженія отвлеченнаго мышленія, котораго отъ дѣтей ожидать нельзя. Вполнѣ признавая, что систематическое изученіе всякаго чужого языка (а древняго въ особенности, въ виду большаго его отличія отъ роднаго), требуетъ извѣстнаго напряженія отвлеченнаго мышленія, мы позволяемъ себѣ однако, отрицать, чтобы для прохожденія курса латыни, въ объемѣ, требуемомъ въ первомъ классѣ, такое напряженіе было необходимо въ мѣрѣ, превышающей степень развитія, которую можно ожидать отъ дѣтей 10—11 лѣтняго возраста.

Такое отрицаніе мы основываемъ, во-1-хъ, на только что указанномъ нами опытѣ всѣхъ культурныхъ странъ, не исключая и Россіи. Во-2-хъ, мы никакъ не можемъ согласиться, съ тѣмъ,

что будто бы по отношенію въ дѣтямъ 10 — 11 лѣтъ слѣдуетъ избѣгать всего, что способствуетъ развитію отвлеченнаго мышленія. Развѣ дѣти, уже при самомъ элементарномъ обученіи, не усваиваютъ себѣ цѣлый рядъ болѣе сложныхъ отвлеченныхъ понятій, чѣмъ тѣ, съ которыми имъ приходится сталкиваться при прохожденіи этимологіи латинскаго языка и самыхъ первоначальныхъ только правилъ его синтаксиса? Развѣ уразумѣніе первыхъ началъ нравственности (хотя бы, напр., понятія о томъ, что хорошо, что дурно и т. п.), или усвоеніе понятій о Божествѣ и о первоначальныхъ догматахъ вѣры, — не требуетъ уже довольно сложной работы отвлеченной мысли? Развѣ историческіе разсказы, безъ которыхъ не можетъ обойтись даже начальное обученіе, не заставляютъ работать мышленіе ребенка? Не надо забывать притомъ, что въ 1 классъ всякой средней школы поступаютъ дѣти, уже получившія нѣкоторое элементарное образованіе, а потому по отношенію къ нимъ вовсе не желательно совершенное устраненіе всего, что требуетъ разсужденія и отвлеченнаго мышленія, а нужно только заботиться, чтобы способности эти не были напрягаемы свыше мѣры. Соблюденіе же закона постепенности достигается при изученіи языка и въ особенности древняго (разумѣется подъ условіемъ правильной постановки учебнаго дѣла) едва-ли не въ большей мѣрѣ, чѣмъ по отношенію къ какому либо другому предмету гимназическаго курса, ибо всякій языкъ распадается на множество простыхъ, первоначальныхъ элементовъ, представляющихъ собою рядъ маленькихъ и не трудныхъ умственныхъ задачъ, рѣшеніе которыхъ вполнѣ доступно дѣтямъ въ самомъ раннемъ возрастѣ. Только позднѣе задачи эти, и то очень постепенно, усложняются, причемъ изученіе языка по объему и трудности, можно сказать, растетъ вмѣстѣ съ учащимся и, проходя черезъ всю его школьную жизнь, доводитъ его, начиная съ ознакомленія со словами, ихъ значеніемъ и простѣйшими сочетаніями, до пониманія самыхъ сложныхъ формъ языка и проявленій его въ литературѣ, исторіи и философіи. Въ этой-то возможности постепеннаго и послѣдовательнаго изученія, не терпящаго спѣшности и скачковъ, но постоянно движущагося отъ легчайшаго къ труднѣйшему, начиная отъ самой элементарной работы мышленія и кончая высшими научными понятіями, и заключается главная цѣнность языкознанія, какъ предмета обученія въ средней школѣ. Вмѣстѣ съ тѣмъ для такого постепеннаго и послѣдовательнаго изученія, имѣющаго безспорно громадное воспитательное для ума значеніе, древній языкъ представляетъ почву, которую не даютъ новые языки, по самой цѣли ихъ изученія, ибо всякое изученіе живого языка не можетъ не ставлять себѣ первою и главною задачею сколь возможно быстрѣе овладѣть механизмомъ языка и тѣмъ самымъ снабдить учащагося драгоцѣннымъ орудіемъ для пріобрѣтенія другихъ знаній. Этой цѣли неизбѣжно подчиняются способы и методы преподаванія, къ ея достиженію направлены помыслы учащихъ и учащихся, а потому при изученіи живого языка нѣтъ ни времени, ни возможности останавливаться на пріемахъ и упражненіяхъ, хотя бы имѣющихъ первенствующее воспитательное значеніе, но могущихъ замедлить достиженіе главной, какъ мы сказали, цѣли не-

посредственно-практическаго пользованія языкомъ. Такимъ образомъ, изученіе древнихъ и новыхъ языковъ получаетъ совершенно различное, хотя въ обоихъ случаяхъ чрезвычайно важное, значеніе. Преподаваніе новаго языка должно стремиться къ быстротѣ, хотя бы преимущественно механическаго владѣнія языкомъ, причемъ забота о томъ, насколько эта работа будетъ способствовать развитію ума учащагося, его мыслительной работоспособности, его методической подготовкѣ къ научному труду и т. д. отступаетъ на задній планъ—главная роль живого языка впереди, собственно внѣ школы, когда бывшій ея ученикъ приступитъ къ самостоятельному пріобрѣтенію знанія и для этого воспользуется пріобрѣтеннымъ въ школѣ умѣньемъ владѣть языкомъ, какъ средствомъ пріобрѣтенія другихъ занятій скорѣе, чѣмъ знаніемъ языка въ точномъ значеніи этого слова *). Роль же древняго языка въ предѣлахъ общаго образованія сосредоточивается въ школѣ, и изученіе его имѣетъ преимущественно воспитательное значеніе, которое является результатомъ непрерывно вдумчиваго (съ младшаго возраста до старшаго, но только въ разныхъ степеняхъ) и послѣдовательнаго занятія предметомъ, научно разработаннымъ и исторически связаннымъ со всею культурою человѣчества. Въ этой сферѣ изученіе новыхъ языковъ не можетъ замѣнить изученія древнихъ, причемъ преподаваніемъ сихъ послѣднихъ въ вышеуказанномъ смыслѣ нельзя поступиться ни на одной изъ ступеней средней школы, преслѣдующей цѣли общаго гуманитарнаго образованія, и вотъ почему мы находимъ необходимымъ чтобы въ школѣ, въ которой изученіе древнихъ языковъ признается вообще нужнымъ (мы, какъ знаютъ наши читатели, вполнѣ признаемъ необходимость существованія рядомъ съ гимназіями другихъ школъ вовсе безъ древнихъ языковъ), преподаваніе латинскаго языка начиналось съ самаго младшаго класса и проходило черезъ весь курсъ школы, причемъ мы утверждаемъ, что если это изученіе и требуетъ отвлеченнаго мышленія, то только въ степени, вполнѣ свойственной дѣтямъ школьнаго (гимназическаго) возраста, что изученіе это вполнѣ посильно имъ, что, какъ мы уже указали выше доказывается всемірнымъ опытомъ. Если же преподаваніе латинскаго языка и встрѣчаетъ затрудненія въ низшихъ классахъ нашихъ современныхъ гимназій, то это зависитъ не отъ слишкомъ ранняго начала его изученія, а отъ условій, въ которыя поставлено вообще преподаваніе въ нашей средней школѣ (о чемъ мы поговоримъ особо), а потому необходимо было бы постараться отыскать истинныя причины погрѣшностей наблюдаемыхъ въ нашей школѣ и принять мѣры къ ихъ исправленію, а не калѣчить гимназіи.

*) Мы не можемъ не присовокупить къ сказанному нами, что утвержденіе о легкости пріобрѣтенія знанія новыхъ языковъ, часто основано на смѣшеніи понятія о знаніи языка и владѣнія имъ. Въ дѣйствительности огромное большинство лицъ владѣющихъ новыми языками, вовсе ихъ не знаетъ, и если владѣніе новыми языками пріобрѣтается (особенно дѣтьми) безъ большого труда, то того же нельзя сказать о пріобрѣтеніи серіознаго знанія сихъ языковъ, которое требуетъ едва-ли меньшаго развитія и труда, чѣмъ изученіе древнихъ языковъ.

урѣзывая на подобіе Тришкина кафтана безъ того уже состоящій изъ разрозненныхъ лоскутовъ куцый курсъ нашей школы.

Разсмотрѣвъ, такимъ образомъ, вопросъ о непосильности будто-бы изученія латинскаго языка для учениковъ первыхъ классовъ гимназій, мы скажемъ нѣсколько словъ объ утвержденіи противниковъ ранняго начала изученія этого предмета, будто бы, нерасположеніе учениковъ старшихъ классовъ къ изученію древнихъ языковъ, замѣчаемое въ современныхъ гимназіяхъ, въ значительной степени обусловливается слишкомъ раннимъ началомъ ихъ преподаванія.

Основательность такого утвержденія, намъ кажется, достаточно опровергается опытомъ школъ всей Европы, какъ XVIII, такъ и прошлаго столѣтія, когда, несмотря на весьма раннее начало преподаванія латинскаго языка, огромное большинство учащихся занималось древними языками въ старшихъ классахъ не только охотно, но даже съ увлеченіемъ. Такимъ же опроверженіемъ служитъ опытъ и нашихъ собственныхъ гимназій въ не столь отдаленномъ прошломъ: всѣмъ извѣстно, что, начиная съ 1828 и до 1849 года изученіе латинскаго языка начиналось въ нашихъ гимназіяхъ въ первомъ же классѣ и, тѣмъ не менѣе, по свидѣтельству современниковъ, предметомъ этимъ очень многіе занимались съ охотою и успѣхомъ.

Затѣмъ обратимся къ мнѣнію тѣхъ сторонниковъ болѣе поздняго начала изученія латинскаго языка, которые полагаютъ, что подобная мѣра можетъ по чисто-педагогическимъ соображеніямъ принести пользу самому изученію этого предмета. Въ пользу такого мнѣнія обыкновенно приводятъ два главныхъ довода: во-1-хъ, что большее развитіе и умственная зрѣлость учащихся уже сама по себѣ обезпечиваетъ большую успѣшность и быстроту усвоенія языка; во-2-хъ, что изученіе древнихъ языковъ должно на всѣхъ своихъ ступеняхъ быть вполнѣ сознательное, чего, будто бы, въ младшихъ классахъ достичь нельзя.

Вовсе не отрицая, что при большемъ развитіи и зрѣлости учащихся, преподаваніе древнихъ языковъ, какъ и всякаго другого предмета, можетъ подвигаться впередъ быстрѣе, мы не можемъ, однако, согласиться съ тѣмъ, что подобная быстрота должна составлять задачу школы, для которой слѣдовало бы приносить въ жертву всѣ другія ея воспитательныя цѣли; мы думаемъ, напротивъ, что именно по отношенію къ древнимъ языкамъ стремленіе къ ускоренію хода преподаванія, не можетъ не оказаться скорѣе вреднымъ, чѣмъ полезнымъ. Во-1-хъ, въ томъ отношеніи, что погоня за быстротою, ради которой изъ младшихъ классовъ гимназіи исключается преподаваніе латинскаго языка, лишитъ эти классы учебнаго матеріала, цѣнность котораго, главнымъ образомъ, и заключается въ томъ, что на немъ дѣти постепенно и незамѣтно для самихъ себя вводятся въ кругъ систематической умственной работы и въ область, хотя совершенно элементарнаго, но все-таки научнаго мышленія, ибо изученіе даже простѣйшихъ сочетаній словъ и самыхъ первоначальныхъ основъ мертваго, но разработаннаго и историческаго языка, заключая въ себѣ зародышъ научности, является какъ бы первымъ шагомъ

къ умѣнію обращаться съ простымъ и доступнымъ даже дѣтскимъ силамъ, но, тѣмъ не менѣе, научнымъ матеріаломъ.

Во-2-хъ, перенесеніе начала преподаванія латинскаго языка въ средніе классы не можетъ не отозваться вредно на программахъ сихъ классовъ, такъ какъ неизбѣжно ведетъ къ загроможденію ихъ учебнымъ матеріаломъ, который по свойству своему и природѣ можетъ и долженъ быть усвоенъ учащимися уже въ младшихъ классахъ, благодаря чему перенесеніе начала преподаванія латинскаго языка въ 3-й или 4-й классъ неизбѣжно должно повести къ замедленію приступа къ чтенію авторовъ, ибо чтеніе это невозможно безъ предварительнаго основательнаго знанія хотя бы главнѣйшихъ основъ грамматики, что при всякихъ, хотя бы самыхъ совершенныхъ методахъ преподаванія, требуетъ, какъ доказываетъ опытъ школъ всего міра, не менѣе 2—3 лѣтъ, въ виду чего приступъ къ чтенію авторовъ переносится въ 5, или скорѣе даже въ 6 классъ, а на дѣйствительное чтеніе, при восьмиклассномъ составѣ гимназій, остается не болѣе двухъ лѣтъ, что, очевидно, недостаточно, если принять въ соображеніе, что по отношенію къ древнимъ авторамъ едва-ли возможно разсчитывать на другое чтеніе, кромѣ класснаго. Если-же хотѣть ускорить ходъ преподаванія собственно языка и въ то же время усилить чтеніе, то для достиженія этой двойной цѣли приходится чрезвычайно увеличить число уроковъ по древнимъ языкамъ въ первые годы изученія каждаго изъ нихъ, въ особенности же въ классахъ, въ коихъ уже сходится преподаваніе обоихъ языковъ, что и сдѣлано, напримѣръ, въ новой франкфуртской гимназіи, въ которой назначено въ IV и V классѣ по 10, а въ прочихъ четырехъ классахъ по 8 уроковъ латинскаго языка въ недѣлю (10+10+8+8+8+8=52 урока), на греческій же языкъ положено въ четырехъ старшихъ классахъ по 8 уроковъ, такъ что, начиная съ 6 класса, въ которомъ сходится преподаваніе обоихъ древнихъ языковъ, на нихъ полагается по 16 уроковъ въ недѣлю, т. е. значительно больше, чѣмъ въ тѣхъ же классахъ въ гимназіяхъ стараго устройства. Но и при такомъ интенсивномъ преподаваніи, собственно на чтеніе все-таки приходится меньше времени, чѣмъ когда преподаваніе распредѣлено болѣе равномѣрно, на большее число лѣтъ. Между тѣмъ, казалось бы, что разъ изученіе древнихъ языковъ въ какой-либо школѣ вообще признано полезнымъ (мы не говоримъ здѣсь о тѣхъ, которые, вовсе отрицая эту пользу, желаютъ полнаго изгнанія древнихъ языковъ изъ средней школы), то, очевидно, нельзя не желать возможно большого чтенія авторовъ и при томъ не единственно ради того высокаго образовательнаго значенія, которое они представляютъ по своему содержанію, и не только съ цѣлью (возможность которой мы вовсе не отрицаемъ) дать удовлетвореніе стремленію всякаго человѣка такъ или иначе примѣнить на дѣлѣ пріобрѣтенныя подготовительныя знанія, но и въ виду той несомнѣнной пользы, которую въ воспитательномъ отношеніи имѣетъ вдумчивое чтеніе, направленное не на одно только быстрое схватываніе, такъ сказать, фабулы читаемаго, но и на уразумѣніе всѣхъ оттѣнковъ мысли автора, что возможно особенно по отношенію къ древнимъ писателямъ, лишь подъ условіемъ основательнаго и

систематическаго изученія языка. Такое чтеніе даетъ учащемуся драгоцѣнные навыки и привычки, благодаря которымъ всякій, кто совладаетъ должнымъ образомъ съ чтеніемъ, хотя бы Цезаря, пріобрѣтетъ тѣмъ самымъ умѣніе читать и всякую другую книгу, не скользя по одной только поверхности, но вникая въ самую сущность ея содержанія. Для такой именно работы, наиболѣе плодотворной для развитія и воспитанія, по нашему глубокому убѣжденію, лучшимъ учебнымъ матеріаломъ представляются, на всѣхъ ступеняхъ средней школы древніе языки и въ особенности въ младшемъ возрастѣ латинскій языкъ, который, благодаря своей законченности, точности и разработанности, какъ нельзя болѣе пригоденъ для постепеннаго и методическаго введенія учащихся въ область научнаго мышленія.

Затѣмъ оба древніе языка имѣютъ то важное воспитательное значеніе, что они, какъ языки, съ одной стороны, достигшіе высшаго развитія, а съ другой стороны, сложившіеся подъ вліяніемъ совершенно иныхъ историческихъ и бытовыхъ условій чѣмъ нашъ, заставляютъ учащагося вникать и продумывать каждое слово, каждый оборотъ рѣчи и тѣмъ самымъ постепенно и послѣдовательно пріобрѣтать навыкъ къ правильному умственному труду и умѣніе анализировать и усвоивать себѣ всякую мысль, съ которою онъ встрѣчается. Въ этомъ же навыкѣ и умѣніи заключается едва-ли не бо́льшая часть всякой науки. „Необходимость приспособленія своей мыслительной способности къ чуждому міросозерцанію и даютъ классическимъ языкамъ“, недавно еще высказалъ одинъ изъ талантливѣйшихъ профессоровъ московскаго университета, „высокую педагогическую цѣну и дѣлаетъ ихъ для незрѣлаго возраста незамѣнимымъ средствомъ къ расширенію кругозора за предѣлы личныхъ понятій, безъ чего не возможно истинное общее образованіе, т. е. такое, которое надѣляетъ человѣка не только разнообразными знаніями, но и критическимъ отношеніемъ къ изучаемому и умѣніемъ скоро найтись въ области всякой науки“. Безусловно присоединяясь къ этой мѣткой характеристикѣ того, чѣмъ должно быть гимназическое, классическое образованіе въ своихъ конечныхъ результатахъ, мы не можемъ не сожалѣть, что авторъ ея примкнулъ, какъ намъ извѣстно, къ числу тѣхъ, которые, думая защитить классическое образованіе путемъ компромиссовъ, находятъ возможнымъ перенесеніе начала преподаванія латинскаго языка въ третій классъ, ссылаясь между прочимъ на то, что такъ, молъ, было въ школѣ, въ которой онъ самъ обучался. Мы, съ своей стороны, считаемъ весьма мало убѣдительною такую ссылку на то, что „въ наше время было лучше“, къ которой столь охотно многіе прибѣгаютъ въ зрѣлые годы и думаемъ, что противорѣчіе, въ которое впадаетъ съ самимъ собой почтенный профессоръ, объясняется тѣмъ, что онъ смотритъ на среднюю школу исключительно съ высоты университетской каѳедры и обсуждаетъ, такъ сказать, съ высоты птичьяго полета вопросъ объ изученіи языковъ съ высшей научной точки зрѣнія, при которой время начала ихъ изученія дѣйствительно можетъ стать безразличнымъ, такъ какъ нѣтъ сомнѣнія, что лицо, начавшее ихъ изученіе, не только въ позднѣйшій періодъ школьнаго образованія, но даже въ зрѣлые годы,

можетъ при извѣстныхъ условіяхъ, стать ученымъ въ этой области, но почтенный профессоръ, повидимому, забываетъ, во-1-хъ, о первоначальныхъ, болѣе простыхъ, но важнѣйшихъ задачахъ школы, въ числѣ коихъ едва-ли не первое мѣсто занимаетъ обязанность *научить учиться*, т. е. развить въ учащихся съ первыхъ шаговъ ученія способность переработывать всякій, даже самый элементарный учебный матеріалъ въ сознательное знаніе и тѣмъ самымъ пріобрѣтать навыкъ къ правильному умственному труду; и во-2-хъ, почтенный профессоръ забываетъ, что въ виду этой именно важнѣйшей задачи воспитанія, школа не можетъ разбрасываться въ разныя стороны и должна дать воспитанію опредѣленное направленіе, если не хочетъ при отсутствіи органической связи между отдѣльными частями своего курса, утратить возможность чему бы то ни было научить основательно. А потому, какъ по отношенію къ первой задачѣ, т. е. научить учиться, такъ и по отношенію ко второй, т. е. дать опредѣленный характеръ и направленіе образованію (что вовсе еще не значитъ спеціализировать его), школа не можетъ съ самаго начала не отдать преимущество тому учебному матеріалу, который наиболѣе соотвѣтствуетъ избранному ею направленію. А потому школа которая поставляетъ себѣ цѣлью давать гуманитарное образованіе, не можетъ, даже на первыхъ ступеняхъ своего курса, отказаться отъ пользованія древними языками, какъ матеріаломъ наиболѣе соотвѣтствующимъ ея характеру и цѣлямъ. Подобный отказъ представлялся бы тѣмъ болѣе лишеннымъ должнаго оправданія, что міровой опытъ многихъ поколѣній не только подтвердилъ, какъ мы уже имѣли случай указывать, возможность и плодотворность изученія древнихъ языковъ въ раннемъ возрастѣ, но постоянно доказывалъ еще, что преподаваніе древнихъ языковъ, при правильной его постановкѣ, даетъ наибольшую возможность своевременно проложить, если позволено будетъ такъ выразиться, первые тоны той исторической окраски, безъ которой не мыслимо истинное общее образованіе. Вотъ почему перенесеніе начала изученія древнихъ языковъ въ старшіе классы не можетъ, по нашему глубокому убѣжденію, соотвѣтствовать интересамъ гуманитарнаго образованія.

Разсмотримъ теперь вопросъ о томъ, насколько можно ожидать дѣйствительной пользы отъ пропедевтическаго курса новыхъ языковъ, долженствующаго подготовить почву для изученія древнихъ. Историческій и педагогическій опытъ давно и несомнѣнно доказалъ, что преподаваніе древнихъ языковъ служитъ превосходною подготовкою и подспоріемъ при изученіи новыхъ, но обратное, т. е. подготовительное значеніе новыхъ языковъ для древнихъ не только не доказано, но и понынѣ подвержено сильному сомнѣнію. Особенно яркое освѣщеніе этотъ вопросъ получаетъ въ современныхъ французскихъ лицеяхъ, которые, какъ извѣстно, дѣлятся на section classique (съ обоими древними языками) и moderne (безъ древнихъ языковъ), причемъ въ младшій классъ (en sixième) обоихъ отдѣленій поступаютъ ученики двухъ категорій,—одни, прошедшіе три элементарныхъ класса лицея и уже три года обучавшіеся новымъ языкамъ, и другіе изъ коммунальныхъ школъ, безъ всякаго знанія иностранныхъ языковъ.

Рѣзкая разница, естественно существующая между этими двумя категоріями учащихся, при поступленіи ихъ въ classe de sixième само собою разумѣется сглаживается лишь съ теченіемъ времени, но достойно замѣчанія, что въ классическомъ отдѣленіи ученики комунальныхъ школъ догоняютъ своихъ товарищей, уже ранѣе обучавшихся новымъ языкамъ, гораздо скорѣе (на 3-мъ или 4-мъ году ученія), чѣмъ въ отдѣленіи moderne, что всѣ компетентные люди, съ которыми мы имѣли случай бесѣдовать по сему предмету, при посѣщеніи лицеевъ, объясняютъ тѣмъ содѣйствіемъ, которое занятіе древними языками оказываетъ изученію новыхъ. Если же затѣмъ сравнить успѣшность по древнимъ языкамъ учениковъ, поступившихъ въ классическое отдѣленіе изъ элементарныхъ классовъ, съ учениками, которые поступаютъ изъ комунальныхъ школъ, то рѣшительно никакой разницы между ними не замѣчается. Что касается до наблюденій надъ учащимися въ отдѣленіи moderne, то наблюденія эти показываютъ, что здѣсь ученики комунальныхъ школъ, не получающіе при изученіи новыхъ языковъ той опоры, которую въ классическомъ отдѣленіи имъ даетъ преподаваніе древнихъ языковъ, сравниваются съ учениками, поступившими изъ элементарныхъ классовъ позднѣе, чѣмъ въ отдѣленіи classique. Наконецъ, въ Германіи опытъ указываетъ, что при равномъ числѣ уроковъ въ школахъ, въ коихъ преподаваніе новыхъ языковъ предшествуетъ началу изученія латинскаго языка, какъ, напр., въ реальной гимназіи въ Альтонѣ и въ новой франкфуртской классической гимназіи, успѣхи по новымъ языкамъ не стоятъ выше, а скорѣе даже ниже, чѣмъ въ реальныхъ гимназіяхъ стараго устройства, въ которыхъ изученіе чужихъ языковъ начинается съ латыни въ первомъ же классѣ, а къ преподаванію французскаго языка приступаютъ лишь на третьемъ году ученія. Такимъ образомъ опытъ достаточно ясно указываетъ, мы думаемъ, что раннее начало изученія латинскаго языка служитъ превосходною подготовкою и, несомнѣнно, значительно способствуетъ успѣшности преподаванія новыхъ, и при томъ не однихъ только романскихъ языковъ. Польза же отъ предварительнаго пропедевтическаго преподаванія новыхъ языковъ остается и понынѣ весьма сомнительной.

Затѣмъ, рядомъ съ только что разсмотрѣнными нами соображеніями педагогическаго характера, въ пользу поздняго начала преподаванія латинскаго языка обыкновенно приводятъ и доводы практическаго свойства, стараясь въ то же время доказать желательность не только сокращенія преподаванія древнихъ языковъ вообще, но и полнаго изгнанія изъ курса средней школы греческаго языка въ частности. Наиболѣе распространенный пріемъ, къ которому при подобныхъ суждепіяхъ прибѣгаютъ враги классицизма, заключается въ указаніи на несоразмѣрно малое число учениковъ оканчивающихъ курсъ въ современныхъ гимназіяхъ, и въ утвержденіи, что если только сократить преподаваніе древнихъ языковъ, умалить ихъ значеніе и изгнать греческій языкъ изъ гимназій, то общая успѣшность учащихся возрастетъ; громадное большинство будетъ оканчивать полный курсъ, общій уровень образованія быстро повысится и въ особенности процвѣтетъ родная рѣчь. Въ видахъ достиженія этой безспорно

заманчивой цѣли, одни указываютъ на желательность прямого возвращенія къ учебному строю нашихъ гимназій пятидесятыхъ и начала шестидесятыхъ годовъ; другіе же, безъ прямого указанія на прежнія гимназіи, предлагаютъ будто бы новые, соотвѣтствующіе послѣднему слову педагогической науки, учебные планы и програмы, которые, по ближайшемъ разсмотрѣніи, обыкновенно оказываются, однако, ни чѣмъ инымъ, какъ перефразировкою учебной организаціи, созданной преобразованіями 1849 и 1851 годовъ, разрушившими уваровскія гимназіи 1828 года.

Въ виду распространенности подобнаго пріема, мы считаемъ не лишнимъ провѣрить его правильность на основаніи положительныхъ данныхъ, а не однихъ лишь смутныхъ личныхъ воспоминаній, нерѣдко дающихъ прошлому слишкомъ односторонне-субъективную окраску. Съ этой цѣлью мы позволяемъ себѣ сопоставить нѣкоторыя документальныя данныя, касающіяся успѣшности въ нашихъ гимназіяхъ, какъ при дѣйствіи порядковъ, существовавшихъ въ 50-хъ и въ началѣ 60-хъ годовъ, такъ и въ настоящее время, причемъ мы для характеристики первыхъ беремъ 1863 годъ, какъ послѣдній годъ дѣйствія учебнаго строя, созданнаго преобразованіями 1849 — 1851 годовъ, и въ которомъ такимъ образомъ выразились конечные результаты этихъ преобразованій.

По оффиціальнымъ даннымъ, въ 1863 году въ 79 гимназіяхъ семи округовъ (с.-петербургскаго, московскаго, кіевскаго, харьковскаго, казанскаго, одесскаго и виленскаго) было 26.234 ученика. Изъ нихъ выбыло въ теченіе года 6,317. т.-е. 24,12 проц. общаго числа учащихся, причемъ выбыло до окончанія курса 5,213. т. е. 19,82 проц. общаго числа, по окончаніи курса—1,104, т. е. 4,30 проц.

При этомъ не слѣдуетъ забывать, что, согласно дѣйствовавшимъ въ то время законоположеніямъ, въ числѣ окончившихъ полный курсъ гимназій находились двѣ категоріи учащихся: готовившихся къ университету и готовившихся къ поступленію на службу, безъ права поступленія въ университетъ. Изъ общаго же числа окончившихъ курсъ въ 1863 году, *получили право поступить въ университеты* (безъ экзамена или по повѣрочному испытанію, смотря по успѣхамъ) всего 725 человѣкъ, т. е. 2,77 проц. общаго числа учащихся.

Не меньшій интересъ представляютъ данныя о процентѣ выдержавшихъ экзамены изъ числа подвергавшихся таковымъ. Въ тѣхъ же 79 гимназіяхъ въ 1863 г. изъ числа гимназистовъ VII класса получили разрѣшеніе держать окончательное испытаніе, дающее право поступить въ университетъ, 1,148 человѣкъ; выдержали же испытаніе и получили право, какъ мы уже указали, всего 725, т. е. 63 проц. изъ числа экзаменовавшихся.

Если же обратиться къ статистикѣ современныхъ гимназій, то мы увидимъ, что, напр., въ 1893 году (позднѣйшихъ отчетовъ мы подъ руками не имѣемъ) во всѣхъ гимназіяхъ Имперіи было 62,874 ученика, общее же число учениковъ, выбывшихъ въ этомъ году, равнялось 11,987, т. е. 19,05 проц. изъ общаго числа. Изъ числа 11,987 выбыло до окончанія курса 8.063, т. е 13,72 проц. общаго числа учащихся и по окончаніи курса съ аттестатами

зрѣлости 3924, т. е. 6,24 проц., причемъ въ нѣкоторыхъ округахъ процентъ повышался до 7. Что касается процента учениковъ, получившихъ аттестаты изъ числа подвергавшихся испытанію зрѣлости, то онъ нигдѣ не былъ ниже 89 проц., а въ нѣкоторыхъ мѣстахъ доходилъ до 94 проц.

Далѣе статистика доказываетъ, что по отношенію къ ученикамъ, выбывающимъ изъ гимназій до окончанія курса, древніе языки вовсе не представляются тѣмъ исключительнымъ роковымъ камнемъ преткновенія, каковыми ихъ, такъ охотно и безъ дальнѣйшихъ разсужденій, выставляютъ враги нашихъ гимназій. Положительныя данныя, напротивъ, неопровержимо указываютъ, что процентъ успѣвающихъ и неуспѣвающихъ учениковъ по отдѣльнымъ предметамъ, а именно число успѣвающихъ по всѣмъ главнымъ предметамъ въ отдѣльности, т. е. по русскому языку, математикѣ и древнимъ языкамъ, почти одинъ и тотъ же и достигаетъ въ послѣдніе годы 80—85 проц. по каждому предмету, разница же между успѣшностью по каждому изъ нихъ по большей части колеблется между 2—3 проц. и рѣдко достигаетъ 4 проц.

Думаемъ, что эти данныя достаточно доказываютъ, что, несмотря на неудовлетворительное положеніе нашихъ современныхъ гимназій, процентъ оканчивающихъ курсъ изъ общаго числа учащихся, а равно и процентъ получившихъ аттестаты зрѣлости изъ числа подвергавшихся испытанію, несравненно выше чѣмъ въ гимназіяхъ 60-хъ годовъ, хотя въ нихъ гимназіяхъ соединились всѣ условія, которыя, по мнѣнію столь многихъ, должны обусловить большую успѣшность средней школы, т. е. и греческаго языка въ большей части гимназій не преподавали, и изученіе латыни, начинавшееся въ 4-мъ классѣ, было доведено до минимума, и граница между классическимъ и реальнымъ образованіемъ не была послѣдовательно проведена.

Указавъ на ошибочность мнѣнія, будто отсутствіе въ гимназіяхъ пятидесятыхъ и начала шестидесятыхъ годовъ преподаванія греческаго языка и сокращеніе до минимума изученія латинскаго обезпечивало успѣшность учащихся въ численномъ отношеніи, мы перейдемъ къ разсмотрѣнію столь часто высказываемаго мнѣнія, основаннаго по большей части на личныхъ воспоминаніяхъ о минувшихъ временахъ, будто въ означенную эпоху гимназическое образованіе отличалось особою серіозностью, а учащіеся достигали высокаго развитія, —къ чему нерѣдко присоединяются отзывы весьма почтенныхъ лицъ, безъ сомнѣнія, bona fide, увѣряющихъ, что въ то время даже общее знаніе латинскаго языка процвѣтало, несмотря на болѣе чѣмъ скромное мѣсто, которое было отведено этому предмету въ гимназическомъ курсѣ. Но сопоставленіе подобныхъ увѣреній съ положительными данными, имѣющимися относительно положенія учебнаго дѣла въ нашихъ прежнихъ гимназіяхъ, доказываетъ только еще разъ, насколько шаткую почву для сужденія объ общемъ состояніи школы представляютъ личныя, по большей части смутныя, воспоминанія, дѣтства и юности, относящіяся къ эпохѣ жизни, когда еще трудно было дать себѣ ясный отчетъ въ общемъ образовательномъ уровнѣ окружающей среды. Поэтому мы, съ своей сто-

ропы, постараемся основать свои выводы на болѣе точныхъ данныхъ и съ этой цѣлью обратимся къ богатому матеріалу, заключающемуся въ отзывахъ университетскихъ профессоровъ, которые въ прежнее время постоянно командировались въ большую часть гимназій для участія въ окончательныхъ испытаніяхъ. Въ этихъ отзывахъ мы прежде всего встрѣчаемъ постоянно повторяющіяся указанія на то, что знаніе латинскаго языка въ гимназіяхъ находилось въ полномъ упадкѣ, несмотря на добросовѣстное и старательное отношеніе къ своимъ обязанностямъ учителей, о которыхъ профессора отзываются съ похвалою.

Вплоть до 1865 года, т.-е. до введенія въ дѣйствіе Головнинскаго устава 1864 г., въ отчетахъ профессоровъ постоянно говорится о совершенной неудовлетворительности знаній и о безрезультатности преподаванія, доходившей, напримѣръ по отзыву одного изъ профессоровъ до того, „что все знаніе латыни въ дѣйствительности сводится, по окончаніи гимназическаго курса, къ умѣнію, по выраженію поэта, въ концѣ письма поставить—vale“. Другой профессоръ пишетъ: „знаніе латинскаго языка ограничивается почти однимъ умѣніемъ читать: запасъ извѣстныхъ ученикамъ латинскихъ словъ необычайно скуденъ; знаніе грамматическихъ формъ нетвердо и въ высшей степени поверхностно. Ученики переводили съ латинскаго языка на русскій даже нетрудныя мѣста крайне слабо. Ни одинъ изъ учениковъ не былъ въ состояніи переводить съ русскаго языка на латинскій даже легкіе отрывки изъ хрестоматіи, бывшей въ употребленіи въ теченіе года“. Очень многіе отзывы удостовѣряютъ, что въ значительномъ числѣ гимназій общій уровень знаній латинскаго языка былъ таковъ, что на окончательныхъ испытаніяхъ экзаменаторы вынуждены бывали предоставлять на волю экзаменующихся переводить уже читанныя ими главы даннаго писателя или переводить мѣста, ими еще не читанныя. Только по отношенію къ нѣкоторымъ гимназіямъ, въ видѣ особой похвалы, въ отзывахъ говорится, *что лучшіе ученики* толково читали Корнелія Непота и Цезаря или переводили не трудныя, избранныя мѣста изъ писателей по хрестоматіи.

Такимъ образомъ отзывы профессоровъ, изъ которыхъ большинство, принимая участіе въ гимназическихъ испытаніяхъ по нѣсколько лѣтъ кряду въ разныхъ гимназіяхъ, хорошо ознакомилось съ ними, положительно удостовѣряютъ совершенный упадокъ знанія латинскаго языка въ гимназіяхъ конца пятидесятыхъ и начала шестидесятыхъ годовъ. Въ видѣ рѣдкихъ исключеній, въ отзывахъ профессоровъ встрѣчаются указанія на отдѣльныхъ учениковъ, которые, благодаря особымъ способностямъ къ языкознанію, достигали самостоятельнымъ трудомъ удовлетворительнаго знанія латинскаго языка, поощряемые къ тому нѣкоторыми учителями, принадлежавшими къ прежней классической школѣ, разрушенной преобразованіемъ 1849 года.

Лишь послѣ того, какъ преподаваніе латыни было значительно усилено при введеніи въ дѣйствіе устава 1864 г. (Головнинскаго), результаты преподаванія латинскаго языка стали улучшаться, и отзывы профессоровъ становятся болѣе благопріятными.

Особаго же вниманія достойно то обстоятельство, что крайнее сокращеніе преподаванія латинскаго языка и пониженіе требованій по сему предмету вовсе не способствовали процвѣтанію другихъ предметовъ и въ особенности русскаго языка. Отзывы профессоровъ непзмѣнно рисуютъ крайне печальную картину положенія этого важнѣйшаго предмета гимназическаго курса.

Въ большей части отзывовъ говорится „о бѣдности содержанія сочиненій учениковъ выпускного класса“, „о скудности мысли“, „о бѣдности рѣчи“, „объ отсутствіи орфографіи“, „о дѣтскомъ изложеніи“, „объ удивительномъ незнаніи отечественной литературы“ и т. д. Для примѣра приведемъ нѣкоторые особенно характерные отзывы: въ нѣсколькихъ, между прочимъ, указывается, что общій уровень учениковъ выпускнаго класса былъ таковъ, что экзаменаторы вынуждены бывали ограничиться самымъ общимъ этимологическимъ и синтаксическимъ разборомъ, который для многихъ оказывался, однако, затруднительнымъ. Во многихъ отзывахъ мы читаемъ оцѣнку сочиненій вродѣ слѣдующей: „въ глаза бросается недостатокъ умственнаго развитія, неясность мысли, склонность къ пустому фразерству и чрезвычайный недостатокъ серіознаго чтенія. Съ лучшими произведеніями нашей литературы, даже съ Пушкинымъ, ученики весьма мало знакомы. Нечего уже говорить объ иностранныхъ. Такія имена, какъ Гёте, Шиллеръ, Шекспиръ—едва знакомы; нѣкоторыхъ учениковъ затруднялъ вопросъ: чье произведеніе Иліада“. Встрѣчаются нерѣдко отзывы и слѣдующаго болѣе общаго содержанія: „низкій уровень развитія учащихся обнаруживается во всемъ, что требуетъ привычки думать и соображать, — напримѣръ, при рѣшеніи задачъ, при переводахъ на русскій языкъ, въ особенности же въ сочиненіяхъ и т. п. упражненіяхъ“.

Только относительно немногихъ отдѣльныхъ учениковъ встрѣчаются, въ видѣ исключенія, отзывы, съ похвалою о ихъ сочиненіяхъ и общемъ развитіи.

Еще болѣе печальны были результаты преподаванія новыхъ языковъ, которые находились въ худшемъ положеніи, чѣмъ въ настоящее время, если только это возможно.

Относительно преподаванія естественныхъ наукъ большая часть отзывовъ указываетъ на безотрадное его положеніе и совершенную его безрезультатность, при которой ученики, какъ выразился одинъ профессоръ, не научаются даже „наглядкѣ“.

Почти всѣ депутаты университетовъ отзываются о преподаваніи географіи, какъ о безсодержательномъ зазубриваніи учебника.

Преподаваніе исторіи находилось, повидимому, въ полной зависимости отъ случайности и отъ личности преподавателей, изъ которыхъ нѣкоторые достигали вполнѣ удовлетворительныхъ результатовъ: многіе же ограничивались задаваніемъ и спрашиваніемъ по учебнику, удовлетворяясь притомъ самыми поверхностными и неточными знаніями.

Единственный предметъ, въ общемъ заслуживавшій похвальныхъ отзывовъ, была математика, по отношенію къ коей почти всюду замѣчалось твердо выработанная метода и ясно опредѣленная цѣль преподаванія. Что касается физики, то, въ боль-

шинствѣ гимназій, преподаваніе затруднялось недостаткомъ учебныхъ пособій.

Такова въ краткихъ очертаніяхъ безотрадная картина гимназическаго преподаванія, которую за цѣлый рядъ лѣтъ рисуютъ вполнѣ компетентные судьи,—притомъ не на основаніи отвлеченныхъ соображеній и общихъ разсужденій, а на почвѣ осязательныхъ и дѣйствительныхъ фактовъ. Только немногія гимназіи, благодаря выдающимся качествамъ директоровъ или преподавателей, составляли исключеніе изъ общаго печальнаго положенія. Такъ, напр., въ московскомъ округѣ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ заслуживала похвальные отзывы тульская гимназія, находившаяся подъ руководствомъ, хотя часто впадавшаго въ крайности, но выдающагося по образованію и беззавѣтной преданности педагогическому дѣлу П. Ѳ. Гоярина, о которомъ и мы лично сохранили благодарную память, какъ о преподавателѣ. Подобные примѣры доказываютъ, намъ думается, что хорошую сторону режима того времени, о которомъ мы говоримъ, представляло отсутствіе стремленія къ общей нивеллировкѣ и къ чрезмѣрной регламентаціи, какъ относительно учащихъ и учащихся, такъ и относительно учебныхъ заведеній во всей ихъ совокупности, что давало возможность отдѣльнымъ учепикамъ, а равно отдѣльнымъ учителямъ и директорамъ и цѣлымъ учебнымъ заведеніямъ, путемъ собственной инпціативы, труда и энергіи, возвышаться надъ общимъ низкимъ уровнемъ и образовывать тѣ свѣтлыя точки, которыя бросались въ глаза на общемъ мрачномъ фонѣ. Но это нисколько не ослабляетъ ту въ общемъ безотрадную картину, которую въ учебномъ отношеніи представляли наши гимназіи того времени и которая еще въ пятидесятыхъ годахъ привела какъ правительство, такъ и общество къ сознанію о безусловной необходимости вывести ихъ изъ состоянія полной дезорганизаціи, въ которую онѣ впали послѣ прискорбныхъ мѣропріятій 1849 и 1851 гг., разрушившихъ нормальное развитіе нашей школы.

Тогда же приступлено было къ выработкѣ новаго устава гимназій, подвергшагося всестороннему обсужденію, какъ въ правительственныхъ сферахъ, такъ и въ печати, причемъ, расходясь во многомъ, всѣ были согласны съ тѣмъ, что положеніе гимназій, созданное въ 1849 и 1851 гг., долѣе терпѣть невозможно. Тѣсныя рамки нашихъ статей не позволяютъ намъ войти въ разсмотрѣніе разнообразныхъ мнѣній, высказанныхъ по этому поводу, а потому мы ограничимся указаніемъ на взгляды двухъ наиболѣе авторитетныхъ дѣятелей по народному просвѣщенію указываемой эпохи. Вскорѣ послѣ осуществленія вышеуказанныхъ преобразованій Т. Н. Грановскій въ блестящей статьѣ своей „Ослабленіе классическаго преподаванія въ гимназіяхъ и неизбѣжныя послѣдствія этой системы“ высказалъ глубокую скорбь по поводу разрушенія классической школы, такъ удачно задуманной въ 1828 г. и только что начавшей крѣпнуть и развиваться, и предсказывалъ печальныя послѣдствія, къ которымъ должна была привести подобная мѣра. Нѣсколько позднѣе Пироговъ, дѣятельность котораго совпадаетъ со временемъ господства вновь установленнаго учебнаго строя, говоря въ своихъ сочиненіяхъ о гимназическомъ преподаваніи, постоянно характеризуетъ его какъ „ученье какъ-

нибудь, чему-нибудь" и настойчиво требуетъ строгаго разграниченія классическаго и реальнаго образованія и серьезной, интенсивной постановки того и другого. Что же касается того, что въ своихъ мнѣніяхъ по поводу предполагавшейся реформы, онъ не рѣшается всецѣло вернуться къ ранѣе существовавшему строю гимназій, при которомъ преподаваніе латыни начиналось съ перваго же класса, то нельзя забывать, что дѣятельность Пирогова относится ко времени, когда идея бифуркаціи, не успѣвъ доказать свою несостоятельность, была еще въ полномъ ходу, и что Пирогову трудно было избѣгнуть вліянія этой теоріи, господствовавшей у насъ и еще не окончательно дискредитированной на Западѣ.

Ссылаясь на эти данныя о положеніи нашей средней школы лѣтъ 35—45 тому назадъ и опровергая попытку создать легенду о процвѣтаніи просвѣщенія въ гимназіяхъ той эпохи, мы дѣлаемъ это, однако, вовсе не съ цѣлью писать апологію современныхъ нашихъ гимназій и еще менѣе съ намѣреніемъ доказывать, что въ нихъ „все обстоитъ благополучно", но думаемъ, что приводимыя нами данныя довольно краснорѣчиво доказываютъ насколько лишены почвы всѣ тѣ обѣщанія, которыя столь щедро расточаютъ передъ публикой наши любители-реформаторы, увѣряя, что съ изгнаніемъ изъ курса гимназій греческаго языка, съ сокращеніемъ, по возможности, до нуля преподаванія латыни и съ замѣною этихъ, будто бы безполезныхъ предметовъ, естественными науками или иными реальными предметами, гимназіи наши станутъ на высоту своего истиннаго назначенія; всѣ учащіеся будутъ оканчивать курсъ, развитіе ихъ высоко поднимется и въ особенности процвѣтетъ родная рѣчь. Опытъ еще не столь давняго прошлаго, какъ мы видимъ, неопровержимо доказываетъ, однако, что наличность всѣхъ этихъ условій, а точно также и отсутствіе строгаго разграниченія въ гимназіяхъ классическаго и реальнаго образованія, не спасаетъ еще школу отъ самаго глубокаго упадка, а потому едва-ли разумно, мы думаемъ, приписывать неудовлетворительность нашего средняго образованія, которую мы далеко не отрицаемъ, чрезмѣрному будто бы преобладанію въ нашихъ гимназіяхъ преподаванія древнихъ языковъ; и не въ этомъ—мы твердо убѣждены—кроется корень недостатковъ нашей средней школы, и не въ ослабленіи этого преподаванія можно найти исходъ изъ печальнаго положенія, въ которомъ оно находится.

Точно такъ же, какъ многіе ссылаются для доказательства цѣлесообразности поздняго начала преподаванія латинскаго языка, на примѣръ нашихъ прежнихъ гимназій, другіе указываютъ на новую франкфуртскую гимназію въ Германіи, какъ на образецъ для преобразованія нашей средней школы. Въ виду чего мы считаемъ не лишнимъ сказать нѣсколько словъ объ этомъ новомъ типѣ учебнаго заведенія.

Въ основу организаціи франкфуртской гимназіи, открытой въ 1892 г. подъ руководствомъ выдающагося педагога Рейнгардта, легла, во-первыхъ, идея о первенствѣ (по времени начала изученія) новыхъ языковъ, о которой мы уже говорили, и, во-вторыхъ, стремленіе смягчить неудобство разрозненнаго суще-

ствованія школъ классическаго и реальнаго направленія путемъ отдаленія на нѣсколько лѣтъ момента, когда приходится рѣшать вопросъ о выборѣ между ними. Этими двумя основными идеями опредѣляется и существенное отличіе франкфуртской гимназіи отъ гимназій обычнаго устройства, выражающееся въ томъ, что первые три класса образуютъ общее основное отдѣленіе школы (allgemeiner Unterbau), въ которомъ преподаваніе латинскаго языка замѣнено французскимъ, а къ этому общему отдѣленію примыкаютъ два шестиклассныхъ старшихъ отдѣленія: классической гимназіи (съ обоими древними языками) и реальной гимназіи (съ однимъ латинскимъ языкомъ). Чисто же реальнаго отдѣленія (вовсе безъ древнихъ языковъ) во франкфуртской гимназіи нѣтъ, но таковыя имѣются въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ въ соединеніи съ реальными гимназіями, устроенными частью по болѣе давнему образцу Альтоновской реальной гимназіи, частью по типу, близко подходящему къ франкфуртскому.

Если сравнить учебные планы франкфуртской гимназіи съ нормальными прусскими планами 1891 года, то оказывается, что важнѣйшее отличіе первыхъ отъ послѣднихъ заключается въ томъ, что вслѣдствіе исключенія латинскаго языка изъ первыхъ классовъ, общее число уроковъ по сему предмету сокращено съ 62 на 52 (что все-таки значительно больше, чѣмъ положено въ нашихъ будто бы чрезмѣрно классическихъ гимназіяхъ, въ коихъ назначено всего 42 урока), но затѣмъ въ старшихъ классахъ преподаваніе ведется при большемъ числѣ уроковъ и интенсивнѣе, чѣмъ въ обыкновенныхъ прусскихъ гимназіяхъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ въ младшихъ классахъ значительно увеличено число уроковъ французскаго языка.

Такое сокращеніе преподаванія древнихъ языковъ и усиленіе преподаванія одного изъ новыхъ подало поводъ къ ошибочному опредѣленію истиннаго характера франкфуртской гимназіи, причемъ болѣе крайніе враги классицизма силились, (впрочемъ, болѣе въ видѣ полемическаго пріема), приписать ей характеръ антиклассическій и желали видѣть въ ней первый шагъ къ постепенному вытѣсненію древнихъ языковъ изъ средней школы. Такой взглядъ на гимназіи франкфуртской системы встрѣчается и въ нашей печати, столь склонной, безъ всякаго разбора, приписывать значеніе окончательнаго и достовѣрнаго факта всему, что можетъ быть растолковано въ ущербъ классическому образованію. Между тѣмъ подобный взглядъ на гимназіи франкфуртскаго типа совершенно не согласенъ ни съ намѣреніями ея учредителей и руководителей, ни съ стремленіями общественныхъ учрежденій, на средства коихъ, преимущественно, содержатся учебныя заведенія этого типа (ихъ въ настоящую минуту болѣе двадцати), ни съ видами правительства, покровительствующаго педагогическому опыту, производимому въ нихъ.

Въ глазахъ всѣхъ этихъ заинтересованныхъ лицъ и учрежденій новыя гимназіи франкфуртскаго типа суть школы строго классическія, при учрежденіи коихъ вовсе нѣтъ рѣчи объ ослабленіи классицизма и объ умаленіи его значенія, а имѣется въ виду только новая его постановка, съ цѣлью его укрѣпленія и развитія. Д-ръ Рейнгардтъ, по мысли коего организована

франкфуртская гимназія, и его послѣдователи искренне преданы дѣлу классическаго образованія и далеки отъ мысли понижать предъявляемыя къ нему требованія; они полагаютъ только, что при большей интенсивности преподаванія въ старшемъ возрастѣ при помощи предварительнаго изученія новаго языка и путемъ примѣненія усовершенствованныхъ методовъ, возможно достичь въ болѣе короткій срокъ тѣхъ же результатовъ, которыхъ достигаютъ гимназіи стараго устройства, и въ то же время по возможности удовлетворить и современную потребность въ знаніи новаго языка. Вмѣстѣ съ тѣмъ, учредители франкфуртской гимназіи не были чужды и желанія войти въ компромиссъ и ублаготворить, такъ сказать, тѣхъ многочисленныхъ, шумныхъ и нерѣдко вліятельныхъ въ нынѣшней Германіи узкихъ націоналистовъ извѣстнаго пошиба, которые — какъ мы уже указывали ранѣе — мнятъ оживить національный и патріотическій духъ, будто бы оскудѣвающій въ нѣмецкихъ школахъ, путемъ, напримѣръ, прибавки нѣсколькихъ уроковъ роднаго языка. Но уступки, сдѣланныя въ этомъ направленіи франкфуртскою гимназіею, далеко еще не лишаютъ ее характера классической школы. А потому мы не можемъ обсуждать организацію франкфуртской гимназіи иначе, какъ съ этой точки зрѣнія, и не можемъ судить о ней иначе, какъ о классической школѣ.

Что касается до возможности достичь во франкфуртской гимназіи прекрасныхъ успѣховъ собственно по древнимъ языкамъ, несмотря на болѣе позднее начало ихъ изученія по, при условіи большей интенсивности преподаванія въ старшихъ классахъ (что обыкновенно упускаютъ изъ вида наши реформаторы, ссылающіеся на ея примѣръ), то мы въ этомъ не сомнѣваемся, но для насъ является сомнительнымъ, настолько подобная постановка дѣла цѣлесообразна въ общихъ интересахъ школы и другихъ отраслей преподаванія. Во-1-хъ, намъ бросается въ глаза постановка преподаванія исторіи, которое во франкфуртѣ находится въ особо невыгодныхъ условіяхъ, такъ какъ въ трехъ изъ старшихъ классовъ (6, 7 и 8), въ которыхъ этотъ предметъ имѣетъ особое общеобразовательное значеніе, число уроковъ сокращено на одну треть (2 вмѣсто 3 въ классѣ), что не можетъ окупиться прибавкою одного урока въ третьемъ классѣ. Точно также мало понятно и уменьшеніе по одному уроку по математикѣ въ 6-мъ и 9-мъ классѣ, въ которыхъ проходятся самые серіозные отдѣлы, каковыхъ уроковъ не можетъ замѣнить усиленіе (по одному часу) преподаванія въ младшихъ пяти классахъ.

Что же касается до усиленія преподаванія роднаго языка въ пяти младшихъ классахъ (тоже по одному уроку), то польза этой мѣры рѣшительно ни въ чемъ не обнаруживается ибо въ томъ громадномъ матеріалѣ, который представляютъ собою отзывы о франкфуртской гимназіи, которыми переполнена педагогическая литература послѣднихъ лѣтъ, мы не находимъ сколько-нибудь осязательныхъ данныхъ, могущихъ дать основаніе утверждать, что успѣхи по родному языку стоятъ во Франкфуртѣ выше, чѣмъ въ другихъ гимназіяхъ Германіи. Повидимому, во франкфуртской гимназіи въ тысячный разъ подтверждается та истина, что увеличеніе числа уроковъ по родному языку, — осо-

бепно въ младшихъ и среднихъ классахъ, когда изучается еще самый языкъ,—очень мало вліяетъ на то полное усвоеніе и владѣніе роднымъ языкомъ, котораго обязана достигать школа, и что эта цѣль достигается точно также при меньшемъ числѣ уроковъ, *если вся школа, на всѣхъ урокахъ и по всѣмъ предметамъ учитъ родному языку.* Затѣмъ подтверждается та истина, что параллельное изученіе родного и древняго языка, опирающееся другъ на друга, даетъ и при меньшемъ числѣ уроковъ, тѣ же, если не лучшіе результаты, чѣмъ то же преподаваніе родного языка, при гораздо большемъ числѣ уроковъ, въ школѣ или въ отдѣльныхъ ея классахъ, въ которыхъ древній языкъ отсутствуетъ. Значительное увеличеніе числа уроковъ по нѣмецкому языку оказывается во Франкфуртѣ столь же мало результатнымъ, какъ увеличеніе числа уроковъ по русскому языку у насъ при реформѣ 1890 года, не улучшившаго ни на іоту положенія этого важнаго предмета въ нашихъ гимназіяхъ.

Затѣмъ, не менѣе интересно выяснить выгоды, представляемыя франкфуртскою организаціею по отношенію къ французскому языку. По сему предмету всѣ указанія сходятся въ томъ, что успѣхи воспитанниковъ гимназій франкфуртскаго типа превышаютъ успѣхи учениковъ обыкновенныхъ гимназій только въ томъ отношеніи, что сверхъ свободнаго пониманія любой французской книги, которое въ настоящее время достигается во всѣхъ прусскихъ гимназіяхъ, франкфуртскіе ученики-классики научаются писать по-французски въ той же мѣрѣ, какъ и ученики реальныхъ гимназій обыкновеннаго устройства, но всякій, кто сколько-нибудь знакомъ съ этими послѣдними заведеніями, знаетъ, что ученики ихъ, не достигая даже въ отдѣльной мѣрѣ результатовъ, которые получаются въ чисто реальныхъ училищахъ (Ober Realschulen безъ древнихъ языковъ) по новымъ языкамъ, пріобрѣтаютъ только жалкое и въ сущности лишь мнимое умѣніе писать по французски (вродѣ нашихъ экстемпоралей по латинскому языку), которое едва-ли возможно признать особымъ преимуществомъ и которое едва-ли оправдываетъ значительное увеличеніе числа уроковъ по французскому языку.

Такимъ образомъ, мы не видимъ особыхъ выгодъ франкфуртской организаціи въ учебномъ отношеніи и думаемъ, что во всякомъ случаѣ, до сего времени эти выгоды не доказаны и не могли быть доказаны, такъ какъ гимназія не дала еще ни одного выпуска. Но, *какъ опытъ*, франкфуртская гимназія (а равно другія уже многочисленныя заведенія, организованныя по ея образцу), представляютъ большой интересъ и могутъ оказать серіозныя услуги разработкѣ и выясненію многихъ животрепещущихъ педагогическихъ вопросовъ. Такъ взглянула на вопросъ объ обобщеніи франкфуртской системы школьная конференція, созванная императоромъ въ іюнѣ прошлаго года. Она высказалась въ пользу продолженія въ самыхъ широкихъ размѣрахъ *опытовъ* по франкфуртской системѣ, но положительно отвергла своевременность ея обобщенія, причемъ категорически разрѣшила другой вопросъ, весьма важный для классической школы, а именно—принципіально отвергла мысль о перенесеніи начала преподаванія греческаго языка изъ четвертаго (Unter Tertia)

класса не только въ шестой, какъ то принято во Франкфуртѣ, но хотя бы и въ пятый классъ.

Скажемъ въ заключеніе нѣсколько словъ о другихъ выгодахъ, болѣе практическаго характера, которыя принято ожидать отъ франкфуртской системы и вообще отъ всякой организаціи школы, отодвигающей до четвертаго или пятаго класса раздѣленіе ея на классическое и реальное отдѣленія.

Мы готовы были бы признать за такою организаціею серіозныя преимущества, если бы она дѣйствительно могла обезпечить сознательный и вѣрный выборъ дальнѣйшаго пути къ образованію соотвѣтственно способностямъ и наклонностямъ учащихся, но мы возражаемъ противъ нея потому, что внимательное разсмотрѣніе вопроса убѣждаетъ насъ въ томъ, что подобная организація въ сущности не достигаетъ этой цѣли, въ виду чего выгоды, которыя она сулитъ, являются только мнимыми. Сдѣлать соотвѣтственно наклонностямъ и способностямъ учащагося сознательный выборъ между различными видами образованія возможно только, испытавъ эти наклонности и способности на соотвѣтствующемъ учебномъ матеріалѣ, т. е. на дѣлѣ. Это особенно необходимо при выборѣ классическаго пути образованія, какъ требующаго наибольшей послѣдовательности и развитія. Въ виду сего мы глубоко убѣждены, что рѣшить окончательно вопросъ о выборѣ классическаго пути образованія вбзможно только, испробовавъ способности и наклонности ученика на изученіи хотя бы одного древняго языка, а потому мы думаемъ, что такъ называемая „общая основа“ школы, въ которой преподаваніе латыни отсутствуетъ, не можетъ дать матеріала *для сознательнаго выбора* между классическимъ и реальнымъ образованіемъ, ибо преподаваніе новыхъ языковъ, совершенно отличное, какъ мы уже указывали, по цѣлямъ и методамъ отъ преподаванія древняго языка, не даетъ для этого никакой почвы. А это приводитъ насъ къ заключенію, что въ громадномъ большинствѣ случаевъ выборъ между различными путями образованія будетъ, по окончаніи трехъ—четырехъ классовъ безъ древнихъ языковъ, столь же гадательный и случайный, какъ и при поступленіи въ первый классъ, но только послѣдствія выбора будутъ болѣе тяжки, какъ для учащихся, такъ и для ихъ родителей, ибо ошибочный выборъ пути образованія, сдѣланный при самомъ поступленіи въ школу, можетъ быть безъ особаго затрудненія исправленъ путемъ перехода въ другое заведеніе во второмъ, въ третьемъ, а при извѣстныхъ условіяхъ и въ четвертомъ классѣ; выборъ же, сдѣланный по окончаніи третьяго или четвертаго класса, оказавшійся затѣмъ ошибочнымъ или нецѣлесообразнымъ чрезъ годъ или два, т. е. въ пятомъ, а, пожалуй, и въ шестомъ классѣ, уже исправить очень и очень трудно. Нашъ взглядъ на то, что образованіе общаго отдѣленія школы, отодвигающее разрѣшеніе вопроса о выборѣ дальнѣйшаго пути образованія, не облегчаетъ правильнаго и практическаго разрѣшенія этого вопроса, находитъ себѣ подтвержденіе и въ школьной практикѣ; такъ, напримѣръ, въ засѣданіи берлинской конференціи 1890 г. были прочитаны заявленія нѣсколькихъ лицъ, весьма близко стоящихъ къ школьному дѣлу въ Швеціи гдѣ, какъ

извѣстно, уже болѣе 26 лѣтъ существуетъ трехклассная общая основа средней школы безъ древнихъ языковъ; письма эти положительно удостовѣряютъ фактъ, что со времени осуществленія такой организаціи вовсе не замѣчается, чтобы рѣшеніе вопроса о выборѣ рода дальнѣйшаго образованія учащихся было дѣйствительно облегчено.

Въ виду всѣхъ сихъ соображеній мы твердо убѣждены, что организація такъ называемой „общей основы“ средней школы, будь то трехъ, четырехъ или пятиклассной, и притомъ съ древними языками или безъ таковыхъ, не оправдаетъ возлагаемыхъ на нее надеждъ и, поставивъ школьное дѣло на ложную почву, только нанесетъ вредъ, какъ классическому, такъ и реальному образованію,—тѣмъ болѣе, что съ теченіемъ времени подобная организація, будучи въ сущности ничѣмъ инымъ, какъ видоизмѣненною и только скрытою подъ другимъ именемъ бифуркаціею, повлечетъ за собою всѣ погрѣшности этой системы, много разъ уже испытанной и доказавшей свою несостоятельность. Въ виду всего этого мы полагаемъ, что было бы разумнѣе и цѣлесообразнѣе, не уродуя вредными урѣзками ни классическую, ни реальную школу, искать выхода изъ неудобствъ, обусловленныхъ ихъ полною разрозненностью, не въ тщетныхъ и безплодныхъ попыткахъ слить ихъ въ какой бы то ни было части, а, сохраняя полную самостоятельность обоихъ типовъ школы, изыскать средства къ облегченію перехода изъ одной школы въ другую (что, по нашему глубокому убѣжденію, вполнѣ достижимо) и этимъ путемъ дать возможность измѣнять направленіе воспитанія, въ такихъ случаяхъ, когда необходимость перемѣны будетъ основана на наблюденіяхъ надъ способностями и наклонностями дѣтей, уже испытанными на соотвѣтствующемъ матеріалѣ, и когда ошибочность первоначальнаго выбора образовательнаго пути по отношенію къ данному ученику будетъ уже доказано на опытѣ.

V.

Высказавъ въ рядѣ предшествующихъ главъ взглядъ нашъ на главнѣйшіе виды организаціи средняго образованія, въ примѣненіи коихъ къ нашей школѣ многіе видятъ способъ вывести ее изъ того неудовлетворительнаго положенія, въ которомъ она нынѣ находится, мы считаемъ не лишнимъ подвести итогъ сказанному нами, и въ краткихъ чертахъ формулировать наше собственное мнѣніе относительно пути, который, по крайнему нашему разумѣнію, могъ бы приблизить насъ къ рѣшенію давно назрѣвшаго вопроса о реорганизаціи нашего средняго образованія.

Прежде всего, мы глубоко убѣждены, что все болѣе и болѣе усложняющіяся условія современной жизни исключаютъ всякую возможность удовлетворить въ одной школѣ всѣ безконечно разнообразныя образовательныя потребности государства, общества и частныхъ лицъ, а потому *мы признаемъ идею какой бы то ни было единой школы ошибочною въ самой ея основѣ* и считаемъ всякую попытку слить во едино школы различныхъ направленій столько же практически вредною,

сколько и несогласною съ интересами просвѣщенія и желаемъ, напротивъ, возможно большаго разнообразія школъ, какъ общеобразовательныхъ, такъ и спеціальныхъ и всякихъ иныхъ, и увѣрены, что только при этомъ условіи возможно, съ одной стороны, удовлетворить дѣйствительно, а не только на словахъ, потребности государства и общества, а съ другой стороны пойти на встрѣчу нуждамъ и желаніямъ семей, а равно индивидуальнымъ наклонностямъ учащихся. Въ виду чего мы увѣрены, что на почвѣ однообразнаго для всѣхъ образованія невозможно создать сколько нибудь устойчивую школьную организацію: жизнь возьметъ свое и заставитъ вернуться къ разнообразію.

Согласно съ такимъ нашимъ взглядомъ, мы желали бы предоставить возможно бо̀льшую свободу образованію разновидностей школъ, соотвѣтственно хотябы-бы главнымъ направленіямъ, въ которыхъ развивается просвѣщеніе, и вмѣстѣ съ тѣмъ находили-бы необходимымъ открыть общественной и частной иниціативѣ возможный просторъ въ учрежденіи новыхъ типовъ школъ, а равно въ видоизмѣненіи существующихъ, на сколко это не нарушало бы коренныхъ началъ, положенныхъ въ ихъ основу. Само собою разумѣется что подобная свобода --какъ и правильно понимаемая свобода вообще—не устраняетъ необходимости контроля и надзора со стороны государства, которое въ наши дни слишкомъ близко заинтересовано въ школьномъ дѣлѣ, чтобы отказаться отъ него; но желательно было бы, чтобы власть контролирующая и надзирающая, имѣя право и возможность положить предѣлъ явной ошибкѣ или злу, дѣйствительно обнаружившемуся на дѣлѣ, прибѣгала, до наступленія необходимости подобнаго вмѣшательства, преимущественно къ изъявительному, а не къ повелительному наклоненію.

Возможность возникновенія школъ не только по иниціативѣ правительства, но и по почину общественныхъ учрежденій и частныхъ лицъ, и притомъ школъ не однихъ только „установленныхъ типовъ“, имѣетъ въ нашихъ глазахъ то важное значеніе, что, во-первыхъ, этимъ путемъ общество получитъ возможность удовлетворять свои менѣе общія, частныя, или спеціальныя потребности, которыя почему-либо не находятъ себѣ удовлетворенія въ правительственныхъ учебныхъ заведеніяхъ; во-вторыхъ, подобныя заведенія, менѣе регламентированныя и менѣе связанныя установленными требованіями, могутъ служить какъ бы полезными опытными станціями, въ которыхъ въ сравнительно ограниченныхъ размѣрахъ могутъ испытываться и провѣряться на дѣлѣ новыя педагогическія идеи и воспитательные пріемы, причемъ въ случаѣ успѣха таковые могутъ получить болѣе широкое распространеніе и обобщеніе, а при неудачѣ вредъ, который они могли бы принести, оставался бы частнымъ и, при своевременомъ принятіи должныхъ мѣръ, могъ бы въ большинствѣ случаевъ быть устраненъ или по крайней мѣрѣ умаленъ даже по отношенію къ тѣмъ, которые могли бы отъ него непосредственно пострадать; въ-третьихъ, мы видимъ въ большей свободѣ учрежденія новыхъ типовъ школъ и въ допущеніи педагогическихъ опытовъ въ одѣльныхъ учебныхъ заведеніяхъ (какъ то нерѣдко бывало у насъ въ прежнія времена въ частныхъ пансіонахъ и отдѣль-

ныхъ школахъ и какъ то, напримѣръ, допущено въ Германіи въ франкфуртской гимназіи, въ гимназіи принца Генриха въ Берлинѣ, въ реальныхъ гимназіяхъ въ Штутгартѣ, въ Альтонѣ и т. д.) одно изъ лучшихъ средствъ противъ поспѣшнаго и неосмотрительнаго осуществованія и обобщенія проектовъ, выработанныхъ въ канцеляріяхъ, въ кабинетахъ или подчасъ, какъ-то уже было у насъ, въ редакціяхъ газетъ, безъ всякаго опыта и провѣрки на дѣлѣ. Наконецъ, намъ думается, что предоставленіе обществу большей иниціативы въ организаціи школъ сблизитъ его съ ними и установитъ между ними болѣе нормальныя отношенія, заставивъ, съ одной стороны, школу внимательнѣе присматриваться къ потребностямъ общества, а съ другой стороны —выпуждая общество серіознѣе и глубже вникать въ сущность школьнаго дѣла. Чувствуя отвѣтственность за успѣхъ учрежденной имъ школы, общество не замедлитъ убѣдиться, какъ сложно и какъ трудно школьное дѣло; оно сознаетъ необходимость устойчивости школьной организаціи и пойметъ, какъ пагубно отзывается на ней и какъ дорого во всѣхъ отношеніяхъ обходится поспѣшное предъявленіе къ школѣ недостаточно обоснованныхъ требованій; оно убѣдится, наконецъ, какъ вредно для самаго общества, для школы и для учащихся то неразборчивое, а нерѣдко и легкомысленно-жестокое отношеніе къ школѣ и къ ея личному составу тѣхъ, которые никогда не скажутъ добраго слова о томъ, что все-таки бываетъ хорошаго даже и въ нашихъ школахъ (что бы ни говорили ихъ враги),—а только всегда готовы бросить комъ грязи во всѣхъ и вся и мнятъ принести пользу дѣлу воспитанія вообще и учащемуся юношеству въ частности, подбирая пасквильные анекдоты о школѣ, ея руководителяхъ и наставникахъ.

Но насколько мы считаемъ желательнымъ разнообразіе видовъ школъ по ихъ цѣлямъ и направленію, настолько же мы находимъ внутреннее единство безусловно необходимымъ для каждой отдѣльной школы и думаемъ, что каждой школѣ должна быть поставлена одна единая цѣль, а равно должно быть избрано одно опредѣленное направленіе обученія и воспитанія. Безъ такого единства цѣли и направленія, школа, разбрасываясь въ разныя стороны, стремясь къ выполненію различныхъ задачъ и не будучи въ состояніи выполнить ни одну изъ нихъ съ должною основательностью, никогда не можетъ правильно развиться, а потому мы считаемъ наличность этихъ условій за conditio sine qua non цѣлесообразной организаціи всякой школы. Причемъ мы признаемъ необходимымъ, чтобы указываемому нами единству цѣли и направленія былъ подчиненъ какъ выборъ предметовъ, составляющихъ основу курса, такъ равно объемъ и методы преподаванія каждаго изъ нихъ, что при правильной постановкѣ вспомогательныхъ предметовъ, о чемъ мы уже говорили ранѣе, вовсе еще не сдѣлаетъ школу односторонней. Вся исторія культурнаго міра ведетъ къ организаціи, такъ сказать, чистыхъ типовъ школъ, въ которыхъ руководящая цѣль и направленіе (la maitresse idée, какъ сказали бы французы) проходитъ красною нитью черезъ весь строй школы, объединяя и одухотворяя его; такой организаціи, а не смѣшаннымъ типамъ школъ, принадлежатъ, мы глубоко убѣждены, будущее.

Вотъ почему, возражая такъ настойчиво противъ политики безцѣльныхъ, компромиссовъ въ школьномъ дѣлѣ, мы отвергаемъ всѣ виды школьной организаціи, основанные на стремленіи слить въ одной школѣ нѣсколько разнородныхъ направленій и цѣлей, какъ то дѣлаетъ, напримѣръ, теорія концентрической организаціи школъ, основанная на сліяніи высшихъ ступеней начальнаго образованія съ низшею ступенью средняго, безъ соображенія съ тѣмъ, что каждый изъ сихъ видовъ образованія, преслѣдуя различныя задачи, необходимо требуетъ особаго и самостоятельнаго устройства учебнаго дѣла.

На томъ же основаніи мы возражаемъ, какъ знаютъ наши читатели, и противъ бифуркаціи и другихъ видовъ организаціи школы, при которыхъ единство цѣли и цѣльность курса приносятся въ жертву мнимымъ (какъ мы доказывали въ предшествующихъ статьяхъ) выгодамъ, которыя будто бы доставляетъ такъ называемое объединеніе младшихъ классовъ. Тѣ же соображенія побуждаютъ насъ высказаться еще болѣе рѣшительно и принципіально противъ вошедшихъ у насъ въ послѣднее время въ моду многочисленныхъ предложеній, касающихся устройства школъ безъ всякой опредѣленной цѣли и направленія, въ которыхъ предполагается учить всему понемножку и поровну и въ которыхъ желаютъ соединять кусочки всѣхъ системъ образованія (авторы подобныхъ предложеній обыкновенно снисходительно допускаютъ въ программахъ проектируемыхъ ими школъ даже клочки ненавистнаго имъ и вреднаго, по ихъ мнѣнію, классицизма, въ видѣ обрывковъ преподаванія латинскаго языка), причемъ подобнымъ чисто теоретически измышленнымъ педагогическимъ построеніямъ, или по недоразумѣнію, или въ видахъ captatio benevolentiae извѣстной части публики, даютъ громкое названіе „общеобразовательной школы“ думая, вѣроятно, что этимъ наименованіемъ tout est dit и что имъ коротко и просто разрѣшается вѣковой школьный вопросъ.

Мы съ своей стороны, отвергая всѣ эти искусственныя построенія, (большая часть которыхъ давно уже испытана и осуждена историческимъ опытомъ, на который, къ сожалѣнію, обращаютъ слишкомъ мало вниманія, скоро забывая его), полагаемъ, что общимъ для всѣхъ можетъ и должно быть одно только элементарное обученіе; на всѣхъ же послѣдующихъ ступеняхъ необходимо допустить возможно большое разнообразіе, которому должны соотвѣтствовать школы разныхъ направленій, каждая съ своимъ особымъ и самостоятельнымъ характеромъ.

Исходя изъ этой основной точки зрѣнія, мы признаемъ въ основѣ своей совершенно правильнымъ существующее нынѣ у насъ, какъ почти и во всемъ культурномъ мірѣ, раздѣленіе среднеучебныхъ заведеній (по ихъ направленію и назначенію) на самостоятельныя категоріи школъ: классическихъ (гимназіи) и реальныхъ (реальныя училища) и считаетъ сохраненіе подобнаго раздѣленія необходимымъ условіемъ правильнаго и успѣшнаго развитія просвѣщенія.

Не независимо отъ сохраненія безъ смѣшенія ихъ курса на какой бы то ни было ступени какъ гимназіи, такъ и реальныхъ училищъ, мы желали-бы организаціи возможно бо́льшаго разно-

образія спеціальныхъ и профессіональныхъ, а равно и такихъ школъ, приспособленныхъ къ мѣстнымъ потребностямъ, въ которыхъ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ было отведено больше мѣста, чѣмъ то возможно сдѣлать въ школахъ чисто спеціальныхъ. Потребность въ учебныхъ заведеніяхъ подобнаго типа уже сознана въ большей части Европы, и такія школы существуютъ уже въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ Германіи подъ наименованіемъ бюргерскихъ училищъ, въ видѣ малыхъ реальныхъ училищъ въ Вюртембергѣ, такъ называемыхъ Гофманскихъ школъ (получившихъ это названіе по имени ихъ учредителя) въ Берлинѣ, вновь учреждаемыхъ промышленныхъ училищъ въ Баваріи и т. д. Во Франціи недавнее разслѣдованія коммиссіи Рибо выяснило все возрастающую потребность въ выдѣленіи изъ „enseignement moderne“ новыхъ отдѣленій лицеевъ, съ характеромъ прежняго „enseignement special“, но болѣе приспособленныхъ къ мѣстнымъ условіямъ. У насъ въ послѣдніе годы та же мысль нашла себѣ выраженіе въ организаціи различныхъ ступеней коммерческаго образованія, а въ самое послѣднее время, судя по газетнымъ сообщеніямъ, разрабатывается въ другомъ еще направленіи И. А. Аноповымъ, съ трудами котораго мы, однако, не успѣли еще познакомиться.

Всякій, кому близки интересы нашего просвѣщенія, не можетъ не привѣтствовать эти добрыя начинанія и не пожелать имъ полнаго успѣха; но если есть люди, которые думаютъ, что подобныя учебныя заведенія, расчитанныя на удовлетвореніе мѣстныхъ потребностей, или нуждъ отдѣльныхъ классовъ, могутъ замѣнить всѣ школы, предназначенныя давать болѣе широкое общее образованіе, приготовлять къ высшему образованію и удовлетворять нужды тѣхъ, чьи потребности выходятъ за предѣлы мѣстныхъ интересовъ, то такіе люди глубоко ошибаются, и не нужно быть пророкомъ, чтобы предсказать имъ скорое и жестокое разочарованіе. Если школы, организуемыя для мѣстныхъ нуждъ, станутъ на эту почву, то это будетъ первый шагъ къ ихъ собственной гибели. Онѣ, гоняясь за двумя цѣлями, ни одной не достигнутъ: перестанутъ удовлетворять въ должной мѣрѣ мѣстныя потребности и въ то же время будутъ неудовлетворительно готовить къ высшему образованію. Мы убѣждены, что если-бы прежде обобщенія такой мысли, ее предварительно провѣрили-бы въ нѣсколькихъ заведеніяхъ, то предсказанія наши не замедлили бы оправдаться.

Такимъ образомъ, становясь горячими защитниками, съ одной стороны, разнообразія видовъ школъ и свободы организаціи школъ новыхъ типовъ, по подъ условіемъ сохраненія въ каждой категоріи школъ единства цѣли и направленія, мы признаемъ совершенно правильнымъ принятую нынѣ организацію средняго общаго образованія насколько она касается совершенно независимаго другъ отъ друга существованія школъ классическихъ (гимназій) и чисто реальныхъ (реальныхъ училищъ).

Но желая самостоятельнаго и независимаго развитія этихъ двухъ главныхъ категорій школъ, соотвѣтственно направленію и основной идеѣ, которая должна руководить ими, мы считаемъ безусловно необходимымъ установить между ними связь и устра-

нить тяжелыя послѣдствія, вызываемыя, — по нашему мнѣнію — не тѣмъ, что оба типа школъ существуютъ самостоятельно, безъ сліянія ихъ программъ и курса, а тѣмъ, что они разрознены и что, создавая ихъ, не подумали объ изысканіи способовъ, дѣлающихъ возможнымъ общеніе между ними, въ видѣ перехода изъ одной школы въ другую, насколько это вызывается наклонностями и желаніемъ учащихся или потребностями семьи. Изыскать же способы установленія такой связи и притомъ, быть можетъ, не однимъ, а нѣсколькими путями, несомнѣнно, возможно, если только серіозно заняться и разработать этотъ вопросъ, о чемъ насколько можно судить по тому, что говорится и пишется у насъ о средней школѣ, повидимому, еще не помышляютъ.

Обращаясь къ разсмотрѣнію вопроса объ установленіи необходимой связи между различными категоріями школъ, мы не только далеки отъ мысли разрѣшить этотъ вопросъ въ настоящихъ нашихъ статьяхъ, но, вообще, не считаемъ его рѣшеніе посильнымъ одному человѣку, а потому мы желали бы только поставить вопросъ и подѣлившись мыслями съ нашими читателями, предложить ихъ вниманію лишь нѣсколько соображеній, могущихъ, быть можетъ, способствовать его выясненію,—причемъ, избѣгая чисто теоретическихъ разсужденій, мы обратимся къ прошлому нашей школы, въ которомъ находимъ цѣнныя указанія на возможный путь къ разрѣшенію поставленнаго вопроса.

Уставъ гимназій и уѣздныхъ училищъ 1828 г., передвинувъ, какъ извѣстно, въ первый классъ гимназій преподаваніе латинскаго языка, который не входилъ въ программы уѣздныхъ училищъ, тѣмъ самымъ совершенно измѣнилъ отношенія другъ къ другу этихъ двухъ категорій учебныхъ заведеній; курсъ ихъ уже не былъ согласованъ, какъ то было прежде, и уѣздныя училища перестали играть роль младшихъ классовъ гимназій: они получили совершенно особое назначеніе: давать образованіе тѣмъ классамъ населенія, которые, не стремясь (въ общей своей массѣ) ни къ высшему, ни къ среднему образованію, и предназначая себя къ сравнительно скромнымъ профессіямъ, желали получить образованіе хотя только начальное, но нѣсколько высшее, чѣмъ то, которое давала обыкновенная народная школа (тогдашнія приходскія училища). Такимъ образомъ, уставъ 1828 года преобразовалъ уѣздныя училища изъ младшихъ отдѣленій гимназій, каковыми онѣ были по Положенію 1804 г., въ высшую ступень начальнаго образованія и отвелъ имъ въ общей организаціи просвѣщенія совершенно особое отъ гимназій, самостоятельное мѣсто.

Но, установивъ совершенно правильное разграниченіе низшаго и средняго образованія, истинно государственные люди, руководившіе народнымъ просвѣщеніемъ, поняли, что въ школьномъ дѣлѣ границы между отдѣльными видами образованія, хотя и должны быть ясно обозначены, но никогда не должны быть безусловны, дабы всегда представлялась возможность переступить черезъ нихъ въ тѣхъ случаяхъ, когда переходъ изъ одной категоріи школъ въ другую обусловливается выдающимися способностями или наклонностями учащихся или вообще оправдывается какими-либо особо уважительными обстоятельствами. Сознавъ такую необходимость, просвѣщенные руководители тогдаш-

пей школы не замедлили изыскать и способы для достиженія намѣченной цѣли и притомъ безъ всякаго искаженія самостоятельнаго курса, какъ гимназій, такъ и уѣздныхъ училищъ.

Начиная уже съ 30-хъ годовъ стали даваться разрѣшенія на введеніе въ отдѣльныхъ уѣздныхъ училищахъ преподаванія латинскаго языка, въ видѣ необязательнаго предмета для желающихъ перейти въ гимназіи. Въ теченіе около 20 лѣтъ (т. е. до 1849 г.) подобныя разрѣшенія были даны болѣе чѣмъ въ 70 училищахъ, въ которыхъ нашлись и подходящіе преподаватели и средства для оплаты этого дополнительнаго преподаванія (преимущественно изъ частныхъ пожертвованій, взносовъ почетныхъ смотрителей, иногда экономическихъ суммъ училищъ и въ рѣдкихъ случаяхъ изъ пособій отъ правительства). Въ теченіе всего этого времени эта разумная мѣра доказала свою цѣлесообразность, давая, по свидѣтельству компетентныхъ современниковъ, достаточную возможность перехода въ гимназіи всѣмъ тѣмъ, которые дѣйствительно нуждались въ таковомъ. Только злополучныя преобразованія 1849—1852 г., совершившіяся въ эпоху самой мрачной реакціи, положили предѣлъ этому вполнѣ нормальному порядку вещей. Латинскій языкъ, заподозрѣнный (хотя и меньше, чѣмъ греческій) съ точки зрѣнія благонадежности, былъ изгнанъ изъ младшихъ классовъ гимназій и замѣненъ новыми языками и естествовѣдѣніемъ (которые въ программы уѣздныхъ училищъ тоже не входили), что не только не сблизило уѣздныя училища съ гимназіями, но устранило, напротивъ, возможность общенія, которая ранѣе существовала, вслѣдствіе чего, какъ доказываетъ статистика, переходы изъ первыхъ въ послѣднія стали, чѣмъ дальше, тѣмъ болѣе рѣдкимъ явленіемъ. Принимая во вниманіе, что различіе программъ младшихъ классовъ современныхъ реальныхъ училищъ и гимназій отличаются другъ отъ друга никакъ не болѣе, чѣмъ курсѣ уѣздныхъ училищъ и гимназій по уставу 1828 года, невольно напрашивается вопросъ: почему бы мѣра, подобная той, которая съ такимъ успѣхомъ была примѣнена 70 лѣтъ тому назадъ, въ эпоху гораздо болѣе трудную для просвѣщенія, чѣмъ въ наши дни, не могла бы быть примѣнена, и притомъ въ болѣе широкихъ размѣрахъ, и въ настоящее время?

Мы съ своей стороны не видѣли бы препятствій къ возстановленію тамъ, гдѣ это будетъ признано нужнымъ, связи между уѣздными училищами или замѣнившими ихъ городскими училищами (по Положенію 1872 г.) и гимназіями, по примѣру того, какъ это дѣлалось въ 30-хъ и 40-хъ годахъ, послѣ упраздненія концентрической организаціи школъ, но считали еще болѣе необходимымъ установить подобную же связь между реальными училищами и гимназіями, что, какъ мы уже высказывали выше, точно также вполнѣ возможно безъ всякаго нарушенія самостоятельнаго характера каждаго изъ сихъ заведеній. Но для достиженія въ наше время намѣченной цѣли, необходимо было бы нѣсколько видоизмѣнить мѣропріятіе, принимавшееся въ прежнее время и дать ему болѣе широкое развитіе.

Курсъ какъ гимназій, такъ и реальныхъ училищъ слишкомъ сложенъ, чтобы возможно было требовать отъ учениковъ, жела-

ющихъ перейти изъ одного изъ сихъ заведеній въ другое, прохожденія полностью курса даннаго класса школы, въ которой они находятся, и одновременно съ симъ приготовленія къ переходу въ другое училище, какъ то практиковалось въ прежнее время, при переходѣ изъ уѣздныхъ училищъ въ гимназіи, а потому мы находили бы необходимымъ освобождать учениковъ, переходъ которыхъ изъ одной категоріи училищъ въ другую уже рѣшенъ, отъ нѣкоторыхъ занятій, обязательныхъ въ данныхъ заведеніяхъ, и воспользоваться временемъ, которое такимъ образомъ освобождается для приготовленія къ переходу.

Что касается до гимназистовъ, желающихъ перейти въ первые три класса реальнаго училища (мы говоримъ только о переходахъ изъ трехъ младшихъ классовъ, въ виду того, что къ нимъ относится большая часть проектовъ объединенія гимназій и реальныхъ училищъ), то едва-ли кто-либо станетъ сомнѣваться въ томъ, что если освободить гимназиста 2-го класса отъ уроковъ по латыни, а ученика 3-го класса отъ занятій обоими древними языками, то онъ если сама школа, какъ мы укажемъ ниже, придетъ къ нему на помощь, безъ труда успѣетъ приготовиться къ переходу въ слѣдующій (т. е. 3-й или 4-й классъ) реальнаго училища, а потому мы не будемъ распространяться объ этомъ, и перейдемъ къ разсмотрѣнію болѣе труднаго вопроса объ изысканіи способовъ перехода реалистовъ —по крайней мѣрѣ первыхъ трехъ классовъ—въ гимназіи.

Для разрѣшенія этого вопроса и чтобы найти время для приготовленія реалиста къ переходу въ гимназію, обратимся къ таблицѣ уроковъ, установленной для реальныхъ училищъ въ 1888 году; изъ нея мы увидимъ, что во 2-мъ классѣ полагается, между прочимъ, 6 уроковъ нѣмецкаго языка въ недѣлю и три урока рисованія, а въ 3-мъ классѣ 4 урока нѣмецкаго языка и по 2 урока естественной исторіи, рисованія и черченія. Отъ этихъ уроковъ (9 —въ 3-мъ и 10 въ 4-мъ классѣ) мы находили бы возможнымъ освобождать, съ согласія педагогическаго совѣта *), реалистовъ, готовящихся къ переходу въ гимназію, причемъ одинъ, а въ случаѣ необходимости и два урока могли бы быть посвящены занятіямъ, въ видѣ репетицій, съ цѣлью подвести учениковъ по всѣмъ предметамъ общимъ съ гимназіями подъ уровень требованій сихъ послѣднихъ, остальнымъ же временемъ слѣдуетъ воспользоваться для приготовленія по латинскому языку, какъ предмету, изученіе коего составляетъ самое существенное отличіе гимназій отъ реальныхъ училищъ. Освобожденіе переходящихъ реалистовъ отъ вышеуказанныхъ, а не какихъ-либо иныхъ заня-

*) То же условіе слѣдовало бы соблюдать и при переходѣ изъ гимназій въ реальныя училища. Мы вообще полагаемъ, что, мѣры направленныя къ облегченію перехода изъ одной категоріи школъ въ другую и притомъ при помощи, оказываемой самою школою, отнюдь не должны превращаться въ поощреніе необдуманнаго и легкомысленнаго шатанія изъ одной школы въ другую, и думаемъ, что подобные переходы должны совершаться лишь по зрѣломъ обсужденіи способностей и наклонностей учащихся, извѣстныхъ педагогическому персоналу школы не менѣе, чѣмъ родителямъ, а поэтому мы полагаемъ, что для оказанія ученику при переходѣ той помощи, которою располагаетъ школа, необходимо, сверхъ желанія родителей, согласіе педагогическаго совѣта.

тій, мы находили бы возможнымъ, въ виду того, что рисованіе и черченіе не имѣютъ для гимназій особаго значенія, а точно также нѣтъ основанія требовать отъ переходящаго ученика занятій естественною исторіею, пока она не включена въ гимназическій курсъ; что же касается до нѣмецкаго языка, то нельзя забывать, что въ гимназіяхъ преподаваніе его начинается позднѣе, чѣмъ въ реальныхъ училищахъ, въ которыхъ уже въ первомъ классѣ этому предмету посвящается 6 уроковъ; въ виду чего, даже при перерывѣ въ занятіяхъ въ теченіе года, реалистъ, уже обучавшійся языку при значительномъ числѣ уроковъ, всегда и безъ особаго труда сравняется съ гимназистами.

Затѣмъ для учениковъ, готовящихся во второмъ классѣ реальнаго училища къ переходу въ третій классъ гимназіи 7 — 8 уроковъ въ недѣлю могли бы быть посвящены изученію латинскаго языка. Если принять во вниманіе, во 1-хъ, что такое число уроковъ превышаетъ число уроковъ въ соотвѣтствующемъ классѣ гимназіи; во 2-хъ, что эти уроки, даваемые очень небольшому числу учениковъ (едва-ли когда-либо болѣе 4 — 5), почти равнялись бы домашнимъ занятіямъ, при которыхъ въ одинъ часъ можно сдѣлать больше, чѣмъ въ два часа въ многолюдномъ классѣ, и въ-3-хъ, что ученики будутъ заниматься по собственной охотѣ, поощряемые къ тому стремленіемъ достичь желаемаго перехода, то нельзя сомнѣваться, что ученики безъ особаго затрудненія успѣшно пройдутъ курсъ латинскаго языка, положенный въ первомъ и второмъ классѣ гимназіи и будутъ въ состояніи поступить въ третій ея классъ, не потерявъ, такимъ образомъ, времени для перехода.

Нѣсколько труднѣе будетъ переходъ реалистовъ третьяго класса въ четвертый классъ гимназіи, но и здѣсь, если положить два урока на репетицію по всѣмъ предметамъ, то при 8 урокахъ въ недѣлю, посвящаемыхъ изученію латинскаго языка и первыхъ элементовъ греческаго, болѣе одаренные и трудолюбивые ученики въ состояніи будутъ приготовиться къ переходу въ четвертый классъ гимназіи, и только менѣе способные вынуждены будутъ помириться съ потерею года и поступить въ гимназію не въ слѣдующій классъ, а въ тотъ же, въ которомъ они находились въ реальномъ училищѣ.

Что касается до учительскаго персонала, которому могло бы быть поручено приготовленіе учениковъ къ переходу въ гимназіи, то едва-ли можетъ встрѣтиться затрудненіе по отношенію къ латинскому языку даже въ тѣхъ городахъ, гдѣ нѣтъ гимназій и гдѣ нельзя пригласить спеціалистовъ классиковъ, ибо всѣ учителя русскаго языка точно такъ же въ реальныхъ училищахъ, какъ и въ гимназіяхъ, принадлежатъ къ числу окончившихъ курсъ историко-филологическаго факультета и должны, во всякомъ случаѣ, знать древніе языки настолько, чтобы быть въ состояніи преподавать ихъ въ младшихъ классахъ; если же между ними найдутся такіе, которые къ этому неспособны, то ихъ вовсе къ должностямъ опредѣлять не слѣдуетъ.

Наконецъ, и вопросъ о средствахъ для оплаты дополнительныхъ уроковъ, для приготовленія переходящихъ учениковъ, едва-ли можетъ встрѣтить затрудненія, хотя оплату эту и не слѣдуетъ

ставить въ зависимость отъ случайной наличности средствъ въ данной школѣ; напротивъ, мы желали бы, чтобы средства для организаціи помощи переходящимъ ученикамъ были обезпечены во всякой школѣ, въ которой окажется въ этомъ потребность, что, мы думаемъ, возможно, тѣмъ болѣе, что для этого потребуются вовсе не столь громадныя суммы.

Для оплаты учебной помощи переходящимъ ученикамъ въ какомъ-либо классѣ потребуется (при установленной у насъ платѣ 75 р. за годовой урокъ) отъ 700 до 800 р., причемъ нужно принять во вниманіе, что, болѣе чѣмъ вѣроятно, далеко не во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, и, во всякомъ случаѣ, рѣдко болѣе, чѣмъ въ одномъ классѣ одновременно потребуется организація помощи, такъ какъ, несомнѣнно, будутъ классы, а равно и цѣлыя учебныя заведенія, въ которыхъ не окажется учениковъ, желающихъ мѣнять школу. Во всякомъ случаѣ, подобный расходъ будетъ незначителенъ, сравнительно съ пользою, которую онъ принесетъ, а потому желательно, чтобы необходимыя средства были ассигнованы правительствомъ или обезпечены, хотя бы частью, заинтересованными общественными учрежденіями; въ нѣкоторой же долѣ они могутъ покрываться и спеціальными средствами самихъ учебныхъ заведеній въ тѣхъ случаяхъ, когда такихъ средствъ окажется достаточно (что бываетъ вовсе не рѣдко).

Такимъ образомъ, вовсе не думая, какъ мы уже сказали, чтобы указываемый нами способъ установленія необходимой связи между различными категоріями учебныхъ заведеній былъ единственный и чтобы нельзя было изыскать еще и другихъ, мы увѣрены, однако, что способъ этотъ, уже испытанный и оправдавшійся въ прошломъ, хотя и въ скромныхъ размѣрахъ, дастъ достаточную возможность достичь желаемой цѣли единенія школъ безъ вредныхъ урѣзокъ и безъ искаженія ихъ курса и въ то же время обезпечитъ учащимся и ихъ родителямъ большую возможность правильнаго и соотвѣтствующаго ихъ интересамъ выбора пути къ образованію, чѣмъ искусственное сліяніе младшихъ классовъ учебныхъ заведеній совершенно различныхъ направленій, сліяніе, которое только повредитъ всѣмъ категоріямъ школъ (классическимъ, реальнымъ и всякимъ инымъ), которыхъ оно будетъ касаться и, въ концѣ концовъ, мы глубоко убѣждены, никого не удовлетворитъ.

VI.

Но устраненіемъ затрудненій, порождаемыхъ разрозненностью школъ различныхъ типовъ, преобразованіе нашего средняго образованія, очевидно, ограничиться не можетъ и не должно.

Учебныя заведенія наши страдаютъ множествомъ тяжкихъ недостатковъ, безъ самаго рѣшительнаго устраненія которыхъ невозможно разсчитывать на успѣхъ какой бы то ни было реформы, но прежде, чѣмъ входить въ разсмотрѣніе погрѣшностей самой средней школы, мы считаемъ необходимымъ сказать нѣсколько словъ объ одномъ недостаткѣ общей организаціи нашего просвѣщенія, стоящемъ собственно внѣ средней школы, но отражающемся на ней самымъ пагубнымъ образомъ. Мы говоримъ объ

отсутствіи у насъ всякой организаціи элементарнаго обученія, послѣдствіемъ чего является совершенно неудовлетворительная подготовка дѣтей, поступающихъ въ наши средне-учебныя заведенія.

Всякому, кто сколько-нибудь знакомъ съ нашею школою и кто не желаетъ закрывать глаза на дѣйствительность, знаетъ, какъ велика эта неудовлетворительность; правда, не рѣдко говорятъ, что въ наши средне-учебныя заведенія ученики поступаютъ только по конкурсному экзамену, причемъ, по недостатку мѣстъ, даже многимъ, выдержавшимъ испытаніе, отказываютъ въ пріемѣ, и что, такимъ образомъ только отборные ученики могутъ попасть въ среднюю школу, но такія заявленія свидѣтельствуютъ только о совершенномъ незнакомствѣ съ истиннымъ положеніемъ дѣла, ибо приготовить къ экзамену для поступленія въ первый классъ немудрено; дѣти легко пріобрѣтаютъ тѣ скромныя знанія, которыя для этого требуются, но чего у большинства даже хорошо выдерживающихъ испытаніе нѣтъ, это тѣхъ твердо усвоенныхъ навыковъ и умѣній, которые пріобрѣтаются только въ раннемъ возрастѣ и пріобрѣсти которые впослѣдствіи очень трудно. Многія дѣти, поступающія въ младшій классъ средней школы, обладаютъ достаточными знаніями, чтобы отвѣтить удачно на экзаменѣ; многія уже прочли немало часто очень хорошихъ книгъ и имѣютъ свѣдѣнія о многомъ, что даже превышаетъ нормальное пониманіе ихъ возраста, но чѣмъ обладаютъ очень немногіе, это—умѣніемъ сознательно читать и послѣдовательно и связно разсказать прочитанное,—умѣньемъ бѣгло справляться, хотя бы съ простымъ счетомъ и примѣнять на дѣлѣ уже извѣстныя имъ простѣйшія правила: наконецъ, письмо, въ смыслѣ даже элементарной орѳографіи по большей части твердо не усвоено и не обращено въ привычку.

Въ этомъ отношеніи громадное число дѣтей, поступающихъ въ средне-учебныя заведенія, стоитъ несравненно ниже учениковъ начальныхъ училищъ, особенно училищъ, находящихся въ городахъ, гдѣ, благодаря большей продолжительности учебнаго года, достигаются лучшіе результаты, чѣмъ въ сельской школѣ, при 5—6 мѣсяцахъ ученія. Притомъ, дѣти, поступающія въ нашу среднюю школу, не имѣютъ не только привычки но даже отдаленнаго понятія о занятіи въ классѣ и о школьномъ ученіи, а потому часто теряютъ не только недѣли, но и цѣлые мѣсяцы, пока привыкнутъ къ строю школы.

Такимъ образомъ, наша средняя школа вынуждена принимать на себя цѣлый рядъ обязанностей, которыя, по самому существу своему, должны были исполняться въ періодъ элементарнаго образованія, что не только затрудняетъ учащихъ, но еще болѣе отягощаетъ учащихся.

Во всемъ мірѣ уже давно обращено серіозное вниманіе на организацію элементарнаго образованія; всюду дѣти, до поступленія въ среднюю школу, проходятъ серіозно обдуманный и правильно поставленный курсъ такого образованія. Только въ Россіи въ этомъ отношеніи ничего не предпринято: крайне неудачные прежніе приготовительные классы упразднены и ничѣмъ не замѣнены, за исключеніемъ Москвы, гдѣ сдѣлана попытка замѣнить ихъ бывшими казенными начальными училищами, и еще въ нѣсколь-

кихъ немногихъ мѣстностяхъ. Домашняя же подготовка, а равно подготовка, даваемая школами 3 разряда, по большей части совершенно недостаточная, и доказывать только, что у насъ не выработалось даже яснаго представленія о томъ, въ чемъ должно заключаться элементарное образованіе и чего оно должно достигать.

Между тѣмъ, правильная постановка элементарнаго образованія, какъ дѣйствительно общаго основанія, необходимаго для всякаго дальнѣйшаго ученія, безусловно необходима для успѣха всякой средней школы, а потому скорѣйшая организація его составляетъ одну изъ самыхъ жгучихъ потребностей нашего времени. При этомъ удивительнѣе всего, что тѣ, которые въ послѣднее время такъ горячо ратуютъ за созданіе общей основы средняго образованія, путемъ уродливаго сліянія младшихъ классовъ всѣхъ средне-учебныхъ заведеній, совершенно забываютъ о необходимости организаціи этой дѣйствительно общей ступени образованія.

Для удовлетворенія жгучей потребности въ организаціи благоустроенныхъ элементарныхъ школъ возможно было бы избрать два пути: устройство приготовительныхъ классовъ или школъ, по крайней мѣрѣ, съ двухлѣтнимъ курсомъ, при отдѣльныхъ средне-учебныхъ заведеніяхъ, или же сосредоточеніе элементарнаго образованія, въ особыхъ школахъ, независимыхъ отъ среднихъ заведеній и ближе подходящихъ къ существующему типу начальныхъ училищъ.

Мы, съ своей стороны, рѣшаемся высказаться самымъ положительнымъ образомъ въ пользу послѣдняго вида элементарнаго образованія. На нашъ взглядъ, устройство средней школы слишкомъ сложно для потребностей начальнаго обученія, между тѣмъ, всякій приготовительный классъ или школа, входящая въ составъ средней школы, неизбѣжно втягивается и подчиняется ея сложной организаціи. Во всякомъ подобномъ классѣ учитель (стоящій притомъ на низшей ступени, сравнительно съ другими преподавателями) не является полнымъ хозяиномъ дѣла,—онъ неизбѣжно подчиняется учебному начальству заведенія и не является достаточно самостоятельнымъ по отношенію къ дѣтямъ, которыя если и не сознаютъ этого, то чувствуютъ это и часто недостаточно признаютъ авторитетъ учителя. Независимо отъ сего, по общему свойству дѣтскаго возраста, ученики приготовительнаго класса, такъ сказать, тянутся за гимназистами, сами считаютъ себя таковыми и подражаютъ имъ, чѣмъ слишкомъ рано пріобщаются къ средѣ, совершенно не соотвѣтствующей ихъ возрасту. Наконецъ, приготовительный классъ или школа, связанная съ средне-учебнымъ заведеніемъ, слишкомъ рано втягиваютъ въ него учениковъ, что ведетъ къ слишкомъ раннему выбору дальнѣйшаго пути образованія.

Элементарная школа, стоящая внѣ средне-учебныхъ заведеній, занимающая положеніе самостоятельнаго начальнаго училища, не имѣла бы этихъ недостатковъ, почему мы и высказываемся въ ея пользу.

Въ сущности, мы, въ Россіи, имѣемъ прекрасный типъ элементарной школы въ существующихъ у насъ начальныхъ училищахъ, и мы увѣрены, что прохожденіе курса, соотвѣтствующаго двумъ старшимъ годамъ ученія въ нихъ (самому первона-

чальному чтенію и счету и начертанію буквъ, дѣти тѣхъ классовъ, которые пользуются, главнымъ образомъ, средней школой, обучаются обыкновенно дома), давало бы вполнѣ удовлетворительную подготовку для поступленія въ любое среднее учебное заведеніе, но, къ сожалѣнію, классовыя привычки и предразсудки мѣшаютъ пользоваться этимъ способомъ приготовленія къ среднему образованію, и съ этимъ нельзя не считаться, а потому мы находили бы желательнымъ устройство особыхъ элементарныхъ школъ, съ двухлѣтнимъ курсомъ, имѣющихъ цѣлью приготовлять ко всѣмъ видамъ средне-учебныхъ заведеній (классическимъ, реальнымъ, коммерческимъ, профессіональнымъ, кадетскимъ корпусамъ и т. д.). Эти школы въ учебномъ отношеніи должны были бы во всемъ соотвѣтствовать начальнымъ училищамъ или первымъ двумъ годамъ ученія въ городскихъ училищахъ по уставу 1872 г., но могли бы отличаться отъ нихъ внѣшнею обстановкою и болѣе возвышенною платою за ученіе, причемъ, если бы размѣръ этой платы равнялся хотя бы $^2/_3$ гимназической платы, то содержаніе ихъ могло бы покрываться всецѣло (развѣ за исключеніемъ помѣщеній) спеціальными средствами, т. е. платою за ученіе; а потому учрежденія, нынѣ вѣдающія начальное образованіе, могли бы открывать ихъ безъ особаго обремененія своихъ бюджетовъ и тѣмъ самымъ обезпечить должную подготовку дѣтямъ, желающимъ поступить въ среднюю школу.

Но, само собою разумѣется, ни установленіе связи между школами различныхъ категорій, ни организація элементарнаго образованія, ни даже предоставленіе обществу свободы учрежденія разнообразныхъ типовъ учебныхъ заведеній не могутъ еще сами по себѣ поставить наше среднее образованіе на должную ногу: для этого необходимо устранить тѣ внутреннія погрѣшности, которыми оно страдаетъ, а для этого нужно выяснить себѣ — въ чемъ собственно онѣ заключаются.

При обсужденіи вопроса о средней школѣ у насъ обыкновенно имѣютъ въ виду одну только гимназію, а потому относятъ къ ней и къ господствующей въ ней классической системѣ образованія всѣ погрѣшности нашего средняго образованія, причемъ, главнымъ образомъ, приписываютъ гимназіямъ тотъ общій недостатокъ, что онѣ не только не даютъ своимъ воспитанникамъ достаточнаго общаго развитія, но даже, напротивъ, притупляютъ ихъ самодѣятельность и способность къ самостоятельной мысли и работѣ, нивелируютъ ихъ способности и лишаютъ всякой индивидуальности, благодаря чему ученье принимаетъ характеръ формальнаго отбыванія повинности и неосмысленнаго зубренія и обращается въ одну лишь погоню за дипломами и правами, утрачивая чрезъ то все свое образовательное и воспитательное значеніе. Въ результатѣ же получается общее равнодушіе ко всякимъ умственнымъ интересамъ и общая дряблость и безсиліе юношества. Въ частности же, упрекаютъ гимназіи въ томъ, что учащіеся не выносятъ изъ нихъ ни должнаго знанія и владѣнія роднымъ языкомъ, ни достаточнаго пониманія новыхъ языковъ, столь необходимыхъ для дальнѣйшаго образованія, ни вообще какихъ, либо практически полезныхъ знаній, а вмѣстѣ съ тѣмъ, не достигаютъ и главной цѣли гимназическаго образованія—основательнаго знанія древнихъ языковъ.

Какъ ни тяжки всѣ эти обвиненія, мы въ извѣстной мѣрѣ готовы признать ихъ справедливость, но на основаніи близкаго знакомства со школами самыхъ разнообразныхъ видовъ, рѣшаемся утверждать, что всѣ эти погрѣшности нашего средняго образованія (кромѣ недостаточнаго знанія древнихъ языковъ, которое можетъ касаться лишь классическихъ заведеній) присущи, за рѣдкими развѣ исключеніями, не однимъ классическимъ гимназіямъ, а всѣмъ вообще нашимъ средне-учебнымъ заведеніямъ. Напротивъ если эти недостатки и проявляются въ гимназіяхъ, то все-таки *сравнительно* въ меньшей мѣрѣ, чѣмъ въ другихъ равныхъ имъ школахъ (реальныхъ училищахъ, семинаріяхъ, корпусахъ, женскихъ гимназіяхъ и т. д.).

Такая общность прискорбныхъ явленій приводитъ насъ къ заключенію, что вопреки ходячимъ нынѣ взглядамъ, недостатки нашего средняго образованія коренятся не въ классической системѣ образованія вообще и не въ объемѣ преподаванія древнихъ языковъ въ частности, а обусловливаются болѣе общими и глубокими причинами, находящимися въ связи съ общимъ положеніемъ просвѣщенія, и притомъ такими причинами, которыя нельзя устранить ни переработкою программъ, ни включеніемъ въ нихъ однихъ или исключеніемъ другихъ предметовъ ни частными мѣрами, направленными къ измѣненію тѣхъ или другихъ школьныхъ порядковъ. Въ виду сего, мы, съ своей стороны, желали бы такой реорганизаціи всего нашего средняго образованія, которая, захватывая самую сущность жизни школы, измѣнила бы не только постановку преподаванія, но и установила бы правильныя отношенія ея къ государству, къ обществу, къ семьѣ, къ учащимъ и учащимся, что, очевидно, уже зависитъ не отъ преподаванія въ школѣ того или иного предмета.

Обращаясь къ разсмотрѣнію школьнаго вопроса съ этой точки зрѣнія, мы видимъ едва-ли не главную причину ненормальнаго положенія нашего просвѣщенія въ господствѣ по отношенію къ нему вообще и къ школѣ въ особенности, того узкаго политико-полицейскаго взгляда, который, въ связи съ преобладаніемъ чисто бюрократическаго управленія школою, извратилъ какъ внутренній ея строй, такъ и отношенія ея къ самымъ существеннымъ ея обязанностямъ, т. е. къ обученію и воспитанію, а равно и ея отношенія къ стоящимъ внѣ ея семьѣ и обществу.

Нельзя правда отрицать, наличность этихъ факторовъ, враждебныхъ просвѣщенію, и въ болѣе отдаленномъ прошломъ нашего отечества, но въ прежнія времена они, хотя и вели къ частому проявленію грубой силы и къ суровымъ мѣропріятіямъ, тормазившимъ развитіе просвѣщенія, но благодаря инымъ общимъ условіямъ жизни, меньшему совершенству административнаго аппарата, предназначеннаго для воздѣйствія на школу, а равно благодаря трудности и медленности сообщеній, ихъ давленіе не могло быть столь постоянно и равномѣрно, какъ въ наши дни. А потому зло, проистекавшее отъ этихъ ложныхъ принциповъ, проявлялось болѣе спородически, и жизнь имѣла нерѣдко возможность смягчать его, а иногда даже перерабатывать въ добро. Но никогда указываемыя нами вредоносные принципы не получали по отношенію къ школѣ такого обобщенія, такой силы и,

можно сказать, такого цинично-откровеннаго признанія, какъ сперва въ эпоху прискорбныхъ преобразованій 1849 года, а затѣмъ позднѣе, въ семидесятыхъ годахъ, когда, послѣ нѣкотораго перерыва (въ теченіе котораго начали было опять слагаться — правда, еще въ смутной и неупорядоченной формѣ — болѣе здравые взгляды на школу), тѣ же принципы стали проводиться съ небывалою настойчивостью и послѣдовательностью, хотя въ примѣненіи къ совершенно противоположной системѣ образованія.

Начавшееся въ семидесятыхъ годахъ общее реакціонное движеніе, а вмѣстѣ съ нимъ безграничная вѣра во всемогущество и спасительную для школы силу административныхъ распоряженій и регламентацій, создали какъ нельзя болѣе благопріятную атмосферу для обращенія школы въ то мертвенное учрежденіе, каковымъ она является въ настоящее время.

Это печальное вѣяніе, охвативъ постепенно все наше просвѣщеніе (оно менѣе всего коснулось начальнаго образованія, которое стояло вдалекѣ), проникло въ большей или меньше мѣрѣ во всѣ наши учебныя заведенія, отъ кого бы они ни зависѣли, но оно нашло себѣ наиболѣе благопріятную почву и поддержку въ личности тогдашняго министра народнаго просвѣщенія графа Д. А. Толстого, благодаря которому реформа классическаго и реальнаго образованія 1871—1872 года, въ общей основѣ своей правильно задуманная, была осуществлена способами, которые можно назвать почти преступными, и которые причинили нашему среднему образованію большій вредъ, чѣмъ тотъ, которому оно подвергалось въ самыя мрачныя для просвѣщенія времена, пережитыя нашимъ отечествомъ, причемъ едва ли не наибольшій вредъ былъ нанесенъ именно классическому образованію, на которое благодаря ложной его постановкѣ, главнымъ образомъ, палъ одинъ весь установленнаго учебнаго режима.

Какъ въ 1849 году, несмотря на прекрасные результаты, которые начало давать постепенное распространеніе и развитіе классическаго образованія, система созданная въ 1828 году, была безжалостно разрушена, въ виду политическихъ волненій, переживаемыхъ Европою, и изъ опасенія, что знакомство со свободомыслящими древними авторами можетъ породить превратныя мысли, такъ, наоборотъ, въ 1871 году реформа средняго образованія, которая при правильной постановкѣ дѣла несомнѣнно должна была поднять нашу школу, приведенную въ упадокъ предшествующею ломкою, была направлена графомъ Толстымъ не на истинное служеніе просвѣщенію, а была обращена въ какое-то антисептическое средство для искорененія „вольнодумства“, путемъ возстановленія преподаванія тѣхъ же древнихъ языковъ, которые 20 лѣтъ передъ тѣмъ признавались чуть-ли не главнымъ источникомъ не надлежащаго образа мыслей. Обѣ реформы, повидимому, совершенно противоположныя другъ другу, въ дѣйствительности преслѣдовали одну и ту же ложную цѣль и были основаны на взглядахъ, одинаково чуждыхъ просвѣщенію, и обѣ оказались въ разной мѣрѣ несостоятельными. Реформа 1849 года, разрушила только что слагавшійся нормальный строй нашей школы, но, не предотвративъ „вольнодумства“, привела только все наше школьное дѣло въ хаотическое состоя-

ніе, которое уже не въ силахъ было упорядочить робкое, и въ дѣйствительности никогда неосуществленное, преобразованіе, предпринятое Головнинымъ. Реформа же 1871 года, уклонившись точно также отъ прямыхъ образовательныхъ задачъ, установила въ нашей средней школѣ лишь кажущійся, чисто внѣшній, порядокъ, соотвѣтствующій казенному паролю: „все обстоитъ благополучно, происшествій не имѣется", но, не достигнувъ, какъ того желалъ графъ Толстой, дѣйствительнаго искорененія „превратныхъ мыслей", изгнала изъ нашей школы,—будемъ надѣяться вопреки его прямому желанію, всякую живую мысль.

Два министра, слѣдовавшіе за графомъ Толстымъ, къ сожалѣнію, не успѣли сдѣлать что-либо для улучшенія положенія нашего средняго образованія. Въ мягкое же управленіе графа Делянова, правда, многое смягчилось и сгладилось, но преобразованіе, какъ реальныхъ училищъ въ 1888 году, такъ и гимназій въ 1890 году, коснулось почти исключительно программъ—причемъ послѣднее, по нашему крайнему разумѣнію, только ухудшило ихъ. Для измѣненія же общихъ условій дѣятельности нашей школы, тормазящихъ ея развитіе и извращающихъ весь ея строй, ничего, или почти ничего сдѣлано не было, и нашъ школьный режимъ въ самомъ его существѣ остался прежній. Между тѣмъ, зло пустило слишкомъ глубокіе корни, чтобы его возможно было устранить безъ рѣшительныхъ общихъ мѣръ, а потому всѣ усилія, направленныя къ сколько-нибудь серіозному усовершенствованію нашего школьнаго дѣла, остались по большей части тщетными, несмотря на то, что на мѣстахъ—какъ въ самихъ учебныхъ заведеніяхъ, такъ и въ высшихъ мѣстныхъ управленіяхъ,— не мало людей съ настойчивостью и энергіею боролись и борятся противъ зла, ставшаго очевиднымъ всякому кто знакомъ съ нашею среднею школою.

Ложный путь на который сталъ графъ Толстой съ первой же минуты осуществленія реформы, омертвилъ наше школьное дѣло и, прежде всего, обнаружилъ свое вредное дѣйствіе по отношенію къ учебному строю гимназіи.

Въ то время, какъ истинная концетрація, безъ которой немыслима правильная организація учебнаго дѣла и которая въ особенности необходима въ гуманитарно-классической школѣ, т. е. концентрація, заключающаяся не въ одномъ лишь назначеніи большаго числа уроковъ по какому-либо предмету, а требующая въ гораздо большей мѣрѣ цѣлесообразно-обдуманной группировки предметовъ, изъ которыхъ каждый долженъ служить дополненіемъ другого, причемъ главные предметы, поглощая наиболѣе времени и опредѣляя общій характеръ и направленіе школы, должны находиться въ самой непосредственной связи, по крайней мѣрѣ, съ наиболѣе сродными съ ними другими, предметами, Графъ Толстой ограничился по отношенію къ гимназіямъ одною чисто внѣшнею—концентрацією, т. е. назначеніемъ на преподаваніе древнихъ языковъ сравнительно большаго числа уроковъ, но въ то же время узаконилъ даже большую, противъ прежняго, разрозненность преподаванія.

Не имѣя возможности вдаваться въ подробности, сошлемся на одинъ по весьма характерный примѣръ, а именно: на то пол-

ное несогласованіе программъ латинскаго и роднаго языка, благодаря которому преподаватель долженъ былъ знакомить своихъ учениковъ на латинскомъ урокѣ въ младшихъ классахъ съ такими грамматическими понятіями, о которыхъ они еще не имѣли даже отдаленнаго представленія по отношенію къ родной рѣчи *).

Вмѣстѣ съ тѣмъ, путемъ строгой регламентаціи, проникающей во всѣ мельчайшія подробности преподаванія и школьной жизни, была не только убита всякая самостоятельность и самодѣятельность школы и совершенно обезличенъ ея персоналъ, но была устранена не только возможность обсужденія, но даже и разсужденія о вопросахъ, касающихся постановки учебнаго дѣла благодаря чему учрежденіе классныхъ и предметныхъ коммиссій, классныхъ наставниковъ и т. д., задуманное разумно и вѣрно, на дѣлѣ оказалось мертворожденнымъ. Даже въ такой области, какъ оцѣнка знаній учениковъ, которая, казалось бы, входитъ въ исключительную компетенцію преподавателей и школы, были изданы подробныя правила, предусматривавшія всевозможныя комбинаціи балловъ по отдѣльнымъ предметамъ, и дающія *обязательныя* указанія относительно той математической выкладки этихъ балловъ, путемъ которой должна была опредѣляться степень успѣшности и неуспѣшности учащихся, чѣмъ въ самомъ корнѣ была извращена вся система оцѣнки успѣховъ учащихся и установлено то исключительно формальное отношеніе къ этой сторонѣ школьной жизни, отъ котораго и нынѣ страдаетъ наша школа.

Вмѣстѣ съ тѣмъ развитію чисто формальнаго характера преподаванія и полной его разрозненности способствовало еще приглашеніе иностранцевъ для преподаванія древнихъ языковъ, что еще болѣе поставило эти предметы внѣ всякой связи съ другими частями гимназическаго курса. Мѣра эта, являвшаяся прямымъ послѣдствіемъ безразсудной увѣренности графа Толстого въ томъ, что начальническаго предписанія достаточно, чтобы изъ ничего создать, что угодно, нанесла нелегко изгладимый вредъ нашимъ гимназіямъ вообще и преподаванію древнихъ языковъ въ особенности, несмотря на то, что между приглашенными преподавателями было не мало образованныхъ и достойныхъ людей.

Древніе языки, оторванные отъ всего остальнаго гимназическаго курса, вмѣсто того, чтобы стать истинною его основою, очень скоро уподобились постороннему тѣлу, введенному искусственно и болѣзненно въ организмъ школы.

---

*) Указывая на недостатокъ согласованія преподаванія латинскаго и роднаго языка, мы вовсе не имѣемъ въ виду требовать, чтобы изученіе всей грамматики роднаго языка предшествовало изученію латинской (что мы напротивъ признавали бы совершенно нецѣлесообразнымъ). Мы желали бы только, чтобы преподаватели древняго языка при встрѣчѣ съ понятіемъ еще не извѣстнымъ дѣтямъ изъ пройденнаго по родному языку, считали себя обязанными разъяснять эти понятія примѣрами и вообще всѣми возможными способами указывали на сходство или различіе съ формами роднаго языка, хотя бы еще не изученными, но извѣстными ученикамъ практически и тѣмъ самымъ обращали всякій урокъ древняго языка въ урокъ родной рѣчи.

Такой порядокъ вещей, созданный графомъ Толстымъ, могъ только привести, и дѣйствительно привелъ, съ одной стороны, къ омертвленію школы въ образовательномъ отношеніи, а съ другой стороны —къ тому чисто полицейскому пониманію самой идеи о порядкѣ, которое совершенно извратило всѣ отношенія къ школѣ и которое не безъ основанія и нынѣ продолжаетъ наиболѣе раздражать учащихъ, учащихся, семью и общество.

Думая, что бюрократическое мракобѣсіе, направленное при томъ на стерилизацію мыслей могло проложить путь къ культурному завоеванію, каковымъ, несомнѣнно, должно было быть и могутъ служить правильно поставленное, возстановленіе у насъ классической школы, графъ Толстой началъ походъ безъ войска и безъ всякой подготовки, полагаясь единовременно на всесиліе своихъ распоряженій и погубилъ дѣло, которому думалъ служить.

Едва-ли не хуже, чѣмъ въ гимназіяхъ, дѣло обстояло въ реальныхъ училищахъ. Курсъ этихъ заведеній представлялъ собою неуклюжее соединеніе отдѣльныхъ частей, не только не имѣвшихъ какой-либо концентраціи, но почти не связанныхъ между собою. Программы младшихъ классовъ были разсчитаны, главнымъ образомъ, на то, чтобы дать гимназистамъ-неудачникамъ возможность переходить въ нихъ безъ экзамена, въ какихъ видахъ пробѣлы, или, вѣрнѣе, дырки, которыя искусственно оказывались въ нихъ вслѣдствіе отсутствія преподаванія древнихъ языковъ, были кое какъ заткнуты различными по большей части въ образовательномъ отношеніи мало полезными, занятіями которыя затѣмъ и не требовались отъ гимназистовъ, переходившихъ въ реальныя училища до четвертаго класса. Въ послѣдующихъ же классахъ былъ скомканъ весь огромный матеріалъ собственно реальнаго образованія, а старшіе дополнительные классы были прилѣплены къ училищамъ безъ всякой органической связи съ остальнымъ ихъ курсомъ. Наконецъ, на реальныя училища былъ всецѣло распространенъ и тотъ административно учебный режимъ, который уже дѣйствовалъ въ гимназіяхъ и который, благодаря общимъ теченіямъ, господствовавшимъ въ то время, сталъ быстро проникать во всѣ наши средне-учебныя заведенія всѣхъ типовъ и направленій.

Если обратить затѣмъ вниманіе на часто невыносимое матеріальное положеніе нашихъ учителей и на непосильный, по большей части, ихъ трудъ, то получится полная картина безотраднаго положенія нашего средняго образованія. Становится понятнымъ, почему школа, такимъ образомъ поставленная, сбитая съ истиннаго пути служенія просвѣщенію и потому не имѣющая передъ собою ни ясно опредѣленной образовательной задачи, ни стройной учебной организаціи, никого удовлетворить не могла. Не удивительно вмѣстѣ съ тѣмъ, что педагогическій составъ совершенно обезличенный и систематически отученный, въ теченіе долгихъ лѣтъ отъ всякаго живого педагогическаго разсужденія, и что школа, сама обезличенная во всей своей совокупности, могла готовить и выпускать только обезличенныхъ же учениковъ.

Но въ тоже время нельзя не изумляться, какъ долго и

упорно—продолжаютъ держаться и господствовать тѣ именно взгляды, въ которыхъ—какъ доказываетъ историческій опытъ—кроются главныя причины печальнаго положенія образованія, а именно взгляды, превращающіе школу въ учрежденіе, долженствующее не столько воспитывать юношество путемъ ученія (т. е. развивать путемъ ученія, а не одними прописями, чувство долга, сознаніе необходимости исполнять обязанности, добросовѣстное отношеніе ко всякому предпринятому дѣлу, привычку къ труду настойчивость воли—однимъ словомъ, дисциплинировать умъ, просвѣщая его), сколько служить какою-то бактеорологическою станціею, въ которой на основаніи предварительнаго тщательнаго распредѣленія наукъ на вредныя и благонадежныя, юношеству долженъ быть прививаемъ тотъ или другой образъ мыслей установленнаго образца. Между тѣмъ исторія давно произнесла свой приговоръ надъ всякою подобною постановкою школьнаго дѣла, доказавъ не только ея безрезультатность, но и то, что этимъ путемъ по большей части получаются результаты обратные тѣмъ, къ которымъ стремятся. Чтобы убѣдиться въ этомъ, — стоитъ вспомнить полную неудачу, которую потерпѣли, напримѣръ, дѣятели французской революціи, желавшіе огнемъ и мечемъ и не скупясь на примѣненіе гильотины обратить школу изъ мѣста ученія и образованія въ учрежденіе исключительно предназначенное насаждать „civisme". Стоитъ вникнуть въ смыслъ и значеніе безсильной борьбы съ такъ-называемыми „ecoles libres" современнаго французскаго правительства, заботящагося менѣе о процвѣтаніи въ школѣ просвѣщенія, чѣмъ своихъ политическихъ стремленій данной минуты, а съ этимъ не мѣшаетъ сопоставить безплодность и безрезультатность попытокъ, предпринятыхъ въ совершенно иномъ, чисто реакціонномъ направленіи въ Пруссіи, въ сороковыхъ годахъ, во время министерства Эйхгорна, а равно не мѣшаетъ подвести итоги результатамъ, достигнутымъ у насъ преобразованіемъ 1849—1851 и 1871 годовъ. Такихъ примѣровъ исторія школы представляетъ безчисленное множество, но и только что указанныхъ, мы думаемъ, достаточно, чтобы убѣдиться во вредѣ всякихъ попытокъ обратить школу въ орудіе тѣхъ или другихъ тенденцій, чуждыхъ интересамъ собственно просвѣщенія. Этимъ путемъ достигается лишь чисто внѣшній порядокъ и призрачная или лицемѣрная благонадежность, которая разлетается, какъ дымъ, при первомъ же столкновеніи съ дѣйствительностью и съ жизнью. Истинно же надежныхъ людей школа можетъ формировать, только устраняя себя отъ всякихъ задачъ чуждыхъ просвѣщенію, и служа исключительно цѣлямъ образованія и воспитанія черезъ образованіе же.

Очевидно, что указанныя выше условія дѣятельности нашей школы не могли не отозваться болѣзненно, какъ на самой школѣ, такъ и на учащихъ и учащихся, на семьѣ и обществѣ. Всѣ ощущали невыносимое стѣсненіе и боль, но по большей части не отдавали себѣ отчета въ истинныхъ ихъ источникахъ и нерѣдко искали ихъ въ подробностяхъ школьной организаціи, въ преподаваніи тѣхъ или другихъ предметовъ, т. е. въ той или другой системѣ образованія, и, наконецъ, въ личныхъ свой-

ствахъ учительскаго персонала. Между тѣмъ, измѣненіе однѣхъ только подробностей школьной организаціи ни на шагъ не подвинетъ дѣла общаго возрожденія нашего средняго образованія; а съ системою образованія главнѣйшія погрѣшности нашей школы, какъ мы уже не разъ указывали, ни въ какой связи не стоятъ, что явствуетъ, хотя бы изъ того, что онѣ проявляются съ одинаковою силою въ заведеніяхъ, основанныхъ на совершенно различныхъ системахъ, причемъ, несмотря на полное признаніе неудовлетворительности нашихъ гимназій, мы все-таки позволяемъ себѣ утверждать, что онѣ даютъ *сравнительно* лучшіе результаты, чѣмъ другія наши среднія школы, и что юношество, выходящее изъ гимназій, хотя обучено и въ особенности воспитано далеко не такъ, какъ того можно было бы желать, все же болѣе развито, чѣмъ воспитанники громаднаго большинства, другихъ нашихъ учебныхъ заведеній, и, если мы, люди стараго поколѣнія, отбросивъ самомнѣніе, добросовѣстно вдумаемся въ наше прошлое, мы должны будемъ признать, что, несмотря на то, что мы росли въ болѣе живое и благопріятное для нашего общаго развитія время, нынѣшняя молодежь, право же, не хуже насъ, хотя атмосфера, въ которой ей приходится жить, много безотраднѣе той, въ которой мы воспитывались.

Что касается до личнаго состава преподавателей, то вполнѣ сознавая многіе его недостатки и считая принятіе мѣръ для лучшей его подготовки безотлагательно необходимымъ, мы не можемъ признать заслуженною ту беззастѣнчивую брань и осужденіе, которыми его такъ часто осыпаютъ. Мы по опыту знаемъ что въ его средѣ вовсе не господствуютъ та злоба, безсердечіе и вражда къ юношеству, которыя нерѣдко приписываютъ нашимъ преподавателямъ; мы знаемъ, напротивъ, сколько между ними есть людей, искренно преданныхъ своему дѣлу, любящихъ юношество и стремящихся къ самосовершенствованію, а потому мы не считаемъ справедливымъ приписывать ихъ личнымъ свойствамъ причину тѣхъ тяжелыхъ и прискорбныхъ явленій, которыя мы такъ часто замѣчаемъ въ нашей школьной жизни. Мы напротивъ, убѣждены, что явленія эти по большей части отъ нихъ не зависятъ, а коренятся въ общихъ условіяхъ дѣятельности нашей школы, и что пока условія эти не измѣнятся, не оживетъ и наше школьное дѣло.

Мы точно также увѣрены, что не спасутъ наше просвѣщеніе ни переработка программъ, ни замѣна однихъ предметовъ преподаванія другими, ни мѣропріятія учебной администраціи, ни родительскіе плебисциты по отдѣльнымъ школьнымъ вопросамъ. А еще менѣе можно ожидать спасенія отъ бьющихъ не по копю, а по оглоблямъ, многочисленныхъ проектовъ всевозможныхъ „единыхъ“, „новыхъ“, „общеобразовательныхъ“ и иныхъ школъ, столь обильно зарождающихся въ разгоряченномъ воображеніи нашихъ реформаторовъ-любителей и педагоговъ-фантазеровъ.

Что бы ни предпринималось въ области нашего просвѣщенія, исторія крыловскаго „Квартета“ будетъ, по глубокому нашему убѣжденію, неизмѣнно повторяться до тѣхъ поръ, пока коренным образомъ не измѣнятся общія условія дѣятельности нашей школы.

Вотъ почему, резюмируя наши пожеланія относительно реорганизаціи нашего средняго образованія, мы прежде всего придаемъ особое значеніе мѣрамъ, направленнымъ къ измѣненію общаго положенія нашего школьнаго дѣла и касающихся всѣхъ, безъ исключенія, нашихъ учебныхъ заведеній, и глубоко убѣждены, что только подъ условіемъ принятія подобныхъ общихъ мѣръ и коренного измѣненія — если позволено будетъ такъ выразиться—всей нашей школьной политики возможно улучшеніе отдѣльныхъ типовъ школъ которыя должны уже затѣмъ совершенствоваться, каждая на избранномъ ею особомъ пути.

VII.

Не задаваясь мыслью исчерпать въ предѣлахъ настоящихъ статей столь сложный школьный вопросъ, мы позволимъ себѣ намѣтить лишь въ общихъ чертахъ наши pia desideria сперва относительно общихъ мѣръ, необходимыхъ, по нашему убѣжденію, для поднятія нашего средняго образованія, а затѣмъ и относительно болѣе частныхъ мѣропріятій, касающихся отдѣльныхъ, главнѣйшихъ типовъ среднеучебныхъ заведеній.

1. Одинъ изъ важнѣйшихъ общихъ недостатковъ нашей учебной организаціи, несомнѣнно, заключается въ ея малоподвижности и шаблонности, крайне затрудняющей развитіе школы, соотвѣтственно совершенствующимся и измѣняющимся требованіямъ педагогики, а равно замедляющей приспособленіе школы къ условіямъ мѣста и времени. Недостатокъ этотъ, по нашему глубокому убѣжденію, обусловливается, прежде всего, существованіемъ у насъ почти исключительно однихъ только строго регламентированныхъ правительственныхъ учебныхъ заведеній „установленныхъ типовъ", въ которыхъ всякое, хотя бы частное отступленіе отъ общепринятаго порядка, касаясь цѣлой массы школъ, разбросанныхъ по всей Имперіи и часто находящихся въ самыхъ разнообразныхъ условіяхъ, неизбѣжно встрѣчаетъ множество разнородныхъ затрудненій, причемъ всякое новое мѣропріятіе по необходимости обобщается, не будучи достаточно провѣрено и испытано на дѣлѣ. Устраненіе этой важной погрѣшности нашего школьнаго дѣла возможно, намъ думается, лишь при условіи предоставленія возможно большаго простора и поощренія частной и общественной иниціативы не только въ дѣлѣ приспособленія и видоизмѣненія школъ существующихъ типовъ, но и относительно учрежденій новыхъ школъ, организуемыхъ на основаніяхъ и по планамъ, выработаннымъ самими учредителями и только провѣреннымъ правительственною властью, на которой затѣмъ остается обязанность наблюдать и контролировать ихъ дѣятельность, но не съ цѣлью непремѣннаго направленія школы въ ту или другую сторону, а въ видахъ своевременнаго предотвращенія зла и ошибокъ, дѣйствительно обнаруживающихся на дѣлѣ.

2. Вмѣстѣ съ тѣмъ, мы признавали бы необходимымъ возможно большее сближеніе школы съ обществомъ и желали бы въ этихъ видахъ привлеченія его къ участію въ завѣдываніи всѣми школами не исключая и чисто правительственныхъ, что, по нашему мнѣнію, могло бы быть достигнуто путемъ учрежденія при всѣхъ

учебныхъ заведеніяхъ или попечительныхъ совѣтовъ, или должностей попечителей, назначаемыхъ изъ числа лицъ, указываемыхъ общественными учрежденіями или избираемыхъ ими. Совѣтомъ этимъ, или попечителямъ, должно было бы быть предоставлено право участія въ рѣшеніи вопросовъ, какъ внутренней организаціи школы, такъ и общихъ педагогическихъ вопросовъ, насколько таковые предоставлены рѣшенію самой школы, но безъ стѣсненія, однако, педагогическаго персонала въ ближайшемъ веденіи чисто учебнаго дѣла, долженствующаго всецѣло оставаться въ его рукахъ и на его отвѣтственности. Думаемъ, что такой порядокъ вещей, при которомъ въ составъ школы вводились бы общественные органы, спеціально для того предназначенные и правильно организованные, обезпечитъ интересы общества и семьи въ гораздо большей мѣрѣ, чѣмъ вошедшія нынѣ въ моду народныя на родительскіе плебисциты и вообще обращеніе къ случайно составленной, ни чѣмъ между собою въ дѣйствительности не связанной и постоянно мѣняющейся въ своемъ составѣ массѣ родителей, изъ которыхъ едва-ли не большинство само не претендуетъ на компетентность въ разрѣшеніи вопросовъ общей организаціи школы, кромѣ отдѣльныхъ случаевъ, касающихся собственныхъ дѣтей, по отношенію къ которымъ они, дѣствительно, могутъ явиться людьми наилучше освѣдомленными.

3) Признавая, такимъ образомъ, болѣе непосредственное участіе общества въ школьномъ дѣлѣ, необходимымъ условіемъ его преуспѣянія, мы полагаемъ, однако, что для сего необходимо поставить и самую среднюю школу въ такія условія, при которыхъ она имѣла бы возможность дѣйствовать правильно. Одно же изъ важнѣйшихъ таковыхъ условій заключается въ удовлетворительной постановкѣ элементарнаго образованія, долженствующаго служить общею основою для среднихъ школъ всѣхъ категорій и видовъ, ибо очевидно, что никакая средняя школа не можетъ дѣйствовать успѣшно, если она помимо прямыхъ своихъ задачъ вынуждена выполнять функціи элементарной школы и поставлена въ необходимость, рядомъ съ прохожденіемъ собственнаго своего курса, пополнять крупные пробѣлы начальнаго обученія. Между тѣмъ, благодаря отсутствію у насъ какой бы то ни было организаціи элементарнаго образованія для тѣхъ классовъ населенія, которые отдаютъ дѣтей въ среднюю школу, контингентъ учащихся, поступающихъ въ таковую, стоитъ во многихъ отношеніяхъ несравненно ниже дѣтей, обучавшихся въ начальныхъ училищахъ, и по большей части совершенно не подготовленъ къ школьному ученію, а потому очень часто не въ состояніи проходить курсъ какой бы то ни было средней школы безъ крайняго напряженія силъ и безъ излишней затраты времени. Вмѣстѣ съ тѣмъ, и самое элементарное обученіе, перенесенное въ среднюю школу, не соотвѣтствуя возрасту учащихся, не достигаетъ достаточно прочныхъ результатовъ. Въ виду сего, мы считаемъ скорѣйшую организацію элементарнаго образованія однимъ изъ тѣхъ условій, безъ котораго не мыслимо улучшеніе нашей средней школы, причемъ мы, съ своей стороны, желали бы, какъ мы уже и высказывали раньше, устройства не приготовленныхъ классовъ при средне-учебныхъ заведеніяхъ, а организаціи самостоятельныхъ эле-

ментарныхъ школъ, возможно ближе подходящихъ къ типу существующихъ начальныхъ училищъ, изъ которыхъ каждая должна была бы приготовлять ко всѣмъ видамъ средняго образованія.

4) Обращаясь затѣмъ къ мѣропріятіямъ, которыя, касаясь непосредственно организаціи средней школы, должны способствовать ея нормальному развитію, мы прежде всего укажемъ на необходимость освободить ее въ возможно большей мѣрѣ отъ всепоглощающей регламентаціи, которой она нынѣ подчинена. Мы глубоко убѣждены, что для истиннаго преуспѣянія школы необходимо, чтобы власть, вѣдающая дѣло народнаго просвѣщенія, ограничивалась по возможности опредѣленіемъ лишь общихъ, принципіальныхъ началъ, которымъ школа должна быть подчинена и указаніемъ конечныхъ цѣлей, которыхъ она обязана достигать, предоставляя затѣмъ самой школѣ, при участіи въ потребныхъ случаяхъ, указанныхъ нами выше, общественныхъ органовъ, возможно большую свободу въ установленіи своей ближайшей, внутренней организаціи и въ изысканіи способовъ и путей для достиженія поставленныхъ ей цѣлей *). Только при подобной свободѣ, безъ которой никогда не удастся оживить дѣятельность школы, ея учебнаго персонала и связанныхъ съ нею учрежденій, можно надѣяться на исправленіе тѣхъ ненормальныхъ отношеній, которыя нынѣ существуютъ въ средѣ самой школы, между ней и обществомъ, семьей, учащими и учащимися. На необходимость мѣропріятій въ этомъ именно направленіи отчасти указываютъ и недавнія распоряженія министерства народнаго просвѣщенія, а потому мы не можемъ не отнестись съ полнымъ сочувствіемъ къ попыткѣ — правда, очень скромной — оживить дѣятельность учебнаго персонала нашей средней школы путемъ привлеченія его къ дѣлу распредѣленія учебнаго матеріала по отдѣльнымъ классамъ и составленія соотвѣтствующихъ программъ, а равно приглашеніемъ принять болѣе активное участіе въ матеріальномъ завѣдываніи учебными заведеніями. Но въ то же время мы не можемъ не сожалѣть, что министерство, становясь въ вышеуказанномъ отношеніи на правильный путь привлеченія школы къ болѣе живой дѣятельности, въ другой и едва-ли не наиболѣе важной сферѣ, а именно по отношенію къ выбору способовъ преподаванія, стало на совершенно противоположную точку зрѣнія и подвергаетъ школу и отдѣльныхъ преподавателей чуть-ли не болѣе строгой регламентаціи и большему ограниченію, чѣмъ то было до сего времени. Мы говоримъ о новыхъ учебныхъ планахъ по древнимъ языкамъ, объ объяснительной запискѣ къ нимъ и въ особенности о сопровождавшемъ ихъ циркулярѣ отъ 1 августа прошлаго года за № 20,085. Но не имѣя въ виду входить въ подробный разборъ сихъ распоряженій, мы коснемся ихъ лишь настолько, насколько они затрогиваютъ вопросъ о которомъ мы въ настоящую минуту ведемъ рѣчь, т. е. вопросъ о

*) Мы не отвергаемъ ни пользы, ни права учебной администраціи преподавать наставленія и разъясненія въ видахъ облегченія школѣ ея задачъ, что практикуется почти во всѣхъ культурныхъ странахъ, но желали бы, чтобы власть издающая подобныя наставленія, а за тѣмъ и тѣ, къ кому таковыя относятся, не смотрѣли на нихъ, какъ на обязательныя распоряженія, могущія лишить школу свободы дѣйствій и самодѣятельности.

правѣ школы и преподавателей на болѣе или менѣе самостоятельное изысканіе путей для достиженія поставленныхъ имъ образовательныхъ задачъ.

Въ объяснительной запискѣ упоминается, правда, о предоставленіи учителю возможности пользоваться при изученіи древнихъ языковъ, индуктивнымъ и дедуктивнымъ методомъ преподаванія, но и объ этомъ скромномъ правѣ говорится, въ сущности, только вскользь по поводу прохожденія латинскаго синтаксиса въ III и IV классахъ, въ общемъ же даются столь категорическія и императивныя указанія на единственно допускаемый способъ и методъ преподаванія древнихъ языковъ, которыя исключаютъ даже тѣнь сколько-нибудь самостоятельной и живой дѣятельности школы въ важномъ дѣлѣ совершенствованія и отысканія лучшихъ способовъ преподаванія. Такимъ образомъ, въ двухъ циркулярахъ, изданныхъ въ одинъ и тотъ же день, педагогическій персоналъ нашихъ учебныхъ заведеній, съ одной стороны, призывается, по отношенію къ составленію программъ, къ болѣе живой дѣятельности, а съ другой стороны, по гораздо болѣе важному вопросу -о способахъ и методахъ преподаванія, заковывается въ болѣе, чѣмъ когда либо, тѣсныя рамки. Начальственное приказаніе по прежнему всецѣло замѣняетъ собою и даже совершенно исключаетъ всякое сужденіе школы объ одномъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ школьной жизни. Какъ прежде учебникъ-грамматика, такъ теперь учебникъ-хрестоматія долженъ замѣнить живого учителя, который остается, какъ и до сего времени, личностью, не имѣющею права на собственную волю и разсужденіе. Притомъ способъ преподаванія (отысканіе при чтеніи явленій языка, при полномъ почти отрицаніи его систематическаго преподаванія), предписываемый въ данномъ случаѣ къ неуклонному примѣненію, принадлежитъ къ числу тѣхъ новѣйшихъ и едва-ли не труднѣйшихъ методовъ, которыхъ не рѣшаются обобщить даже въ странахъ, какъ, напримѣръ, въ Германіи, гдѣ онъ возникъ и нашелъ себѣ наибольшее число поклонниковъ. По нашему убѣжденію, этотъ методъ можетъ обѣщать успѣхъ развѣ при домашнемъ и притомъ весьма интенсивномъ обученіи, или же въ школѣ при очень небольшомъ числѣ учениковъ и подъ условіемъ однороднаго, хорошаго ихъ состава и при отличныхъ учителяхъ, спеціально подготовленныхъ, въ видахъ примѣненія этого метода. У насъ же способъ этотъ 99/100 преподавателей совершенно неизвѣстенъ и не доступенъ. Между тѣмъ, онъ дѣлается обязательнымъ для всѣхъ нашихъ гимназій однимъ почеркомъ пера, не только безъ всякой подготовки, но и безъ малѣйшаго предупрежденія, такъ какъ циркуляръ могъ быть полученъ въ учебныхъ заведеніяхъ только передъ самымъ началомъ ученія.

Въ такомъ приступѣ къ преобразованію мы не можетъ не усмотрѣть ту же, причинившую уже нашей школѣ столько бѣдъ, слѣпую вѣру во всесиліе распоряженій и регламентаціи, могущихъ будто бы, по одному мановенію жезла, создать или передѣлать что угодно, а потому сомнѣваемся, чтобы этимъ путемъ можно было достичь сколько-нибудь полезныхъ результатовъ, и можемъ только съ горестью воскликнуть: злополучная наша школа! Бѣдное наше среднее образованіе,—нѣтъ имъ просвѣта!

5) Одинъ изъ крупныхъ недостатковъ постановки учебнаго дѣла во всѣхъ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ заключается въ отсутствіи должнаго согласованія и въ полной разрозненности преподаванія отдѣльныхъ предметовъ, которые вмѣсто того, чтобы служить одинъ другому дополненіемъ и поддержкою, нерѣдко становятся другъ другу помѣхою, благодаря чему утрачивается всякое единство и цѣльность курса школы; учителя же ведутъ свое дѣло каждый отдѣльно, вовсе не справляясь съ дѣятельностью своихъ товарищей, послѣдствіемъ чего являются то нежелательные пробѣлы въ преподаваніи, то чрезмѣрное и вовсе не вызываемое необходимостью обремененіе учащихся.

Такая ненормальность постановки учебнаго дѣла, дѣйствуя пагубно на весь строй школы, отзывается особенно тяжело на изученіи языковъ, какъ роднаго, такъ равно древнихъ и новыхъ, а по тому необходимо обратить на нее самое серіозное вниманіе при преобразованіи нашей средней школы.

Что касается роднаго языка, то мы твердо увѣрены, что того полнаго знанія и владѣнія имъ, которое составляетъ одну изъ первыхъ обязанностей школы, возможно достичь лишь путемъ общей, непрерывной работы всей школы во всей ея совокупности. Изолированная же работа однихъ преподавателей этого предмета никогда не достигнетъ цѣли, сколько бы уроковъ ни было предоставлено въ ихъ распоряженіе. Необходимо, чтобы всѣ преподаватели на урокахъ по всѣмъ предметамъ заботливо относились къ правильному и сознательному употребленію, какъ устной, такъ и письменной родной рѣчи; необходимо притомъ, чтобы всѣ учителя были въ состояніи замѣтить и объяснить ученику всякую погрѣшность и исправлять ее. Учителю же, который не владѣетъ въ этой мѣрѣ роднымъ языкомъ (а такіе учителя въ настоящее время встрѣчаются и между природными русскими), не должно быть мѣста въ школѣ. Университеты же и другія учрежденія, призванныя въ какой бы то ни было мѣрѣ къ участію въ важномъ дѣлѣ приготовленія учителей, обязаны заботиться о томъ, чтобы въ образованіи учителей такихъ пробѣловъ не встрѣчалось.

Безъ такого единенія всей школы въ дѣлѣ упроченія знанія роднаго языка никакія усилія спеціальныхъ преподавателей этого предмета, никакое увеличеніе числа уроковъ (которое, при правильной постановкѣ дѣла, въ дѣйствительности и не нужно) не достигнетъ цѣли.

Относительно преподаванія древнихъ языковъ, наши читатели знаютъ, что мы являемся рѣшительными сторонниками параллельнаго преподаванія ихъ съ роднымъ и желаемъ, чтобы изученіе древнихъ языковъ опиралось на знаніе роднаго и способствовало этому знанію постояннымъ сопоставленіемъ и поясненіемъ явленій одного языка явленіями другого (насколько это доступно въ средней не спеціально филологической школѣ, въ тѣсномъ значеніи этого слова), а равно постоянными упражненіями въ передачѣ мысли съ одного языка на другой.

Съ этой точки зрѣнія, мы привѣтствуемъ доброе начинаніе министерства народнаго просвѣщенія, которое въ недавнихъ своихъ распоряженіяхъ вмѣнило учителямъ древнихъ языковъ въ обязанность разъяснить ученикамъ и явленія русской рѣчи;

но мы желали бы пойти дальше и достичь въ гимназіяхъ обязательнаго соединенія въ однѣхъ рукахъ преподаванія роднаго и древнихъ языковъ. Увѣренія, которыя иногда слышатся, будто этого слишкомъ трудно достигнуть, опровергаются опытомъ: во Франціи соединеніе въ рукахъ одного учителя преподаванія роднаго и обоихъ древнихъ языковъ, и притомъ во всѣхъ классахъ, безусловно требуется съ давняго времени, а въ Германіи и Англіи, въ которыхъ этотъ принципъ проведенъ не столь послѣдовательно, все-таки трудно было бы найти въ классической школѣ учителя, который не былъ бы въ состояніи соединить это преподаваніе въ своихъ рукахъ, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ классахъ. Будемъ надѣяться, что и мы достигнемъ этого, если министерство будетъ послѣдовательно идти по избранному имъ въ этомъ отношеніи пути.

Переходя къ вопросу о преподаваніи новыхъ языковъ, мы точно также желали бы сближенія его съ изученіемъ роднаго языка, но признавали бы едва ли полезнымъ соединеніе его въ однѣхъ рукахъ, такъ какъ при большемъ средствѣ всѣхъ живыхъ языковъ, нежелательное вліяніе чужихъ языковъ на родной представляетъ гораздо большую опасность, чѣмъ при изученіи древнихъ, которые, въ силу большаго различія ихъ строя и всего міросозерцанія, при которомъ они сложились, едва-ли могутъ въ наши дни повести въ какой бы то ни было степени къ переработкѣ на древній ладъ строя мыслей и рѣчи учащихся. Сколько бы ни учили древнимъ языкамъ, наши дѣти не станутъ ни греками, ни римлянами; возможность же если не всѣмъ, то многимъ стать, при господствѣ новыхъ языковъ, почти иностранцами доказана еще не столь давнимъ нашимъ прошлымъ, когда въ началѣ столѣтія въ нашемъ обществѣ преобладала чужестранная рѣчь.

Но что необходимо — это замѣна для преподаванія новыхъ языковъ иностранцевъ русскими учителями, подъ условіемъ, само собою разумѣется, тщательной ихъ подготовки. Опытъ Франціи и Германіи у насъ передъ глазами. Въ обѣихъ странахъ уже пришли къ сознанію, что при учителяхъ-иностранцахъ въ школѣ (мы не говоримъ объ интернатахъ, гдѣ иностранецъ, находясь въ постоянномъ общеніи съ учащимися, научаетъ ихъ своему языку путемъ частаго разговора подражательнымъ способомъ, такъ сказать, съ своего голоса) нельзя достичь сколько-нибудь удовлетворительныхъ результатовъ.

Придя же къ тому сознанію, какъ въ Германіи, такъ и во Франціи стали серіозно и научно готовить своихъ учителей къ будущей ихъ дѣятельности, а затѣмъ, не щадя затратъ, стали посылать ихъ для усовершенствованія за границу, благодаря чему въ настоящее время въ Германіи нѣтъ, а во Франціи очень мало учителей-иностранцевъ, а есть учителя-нѣмцы, отлично владѣющіе французскимъ и англійскимъ языкомъ, и французы, которыхъ не отличишь, —какъ мы убѣдились личными наблюденіями,—отъ нѣмцевъ и англичанъ.

Только со-времени осуществленія этой мѣры и во Франціи, и въ Германіи, изученіе новыхъ языковъ стало дѣлать быстрые успѣхи, и въ особенности въ Германіи стали получаться блестящіе результаты.

Мы увѣрены, что и у насъ необходимо стать на тотъ же путь и замѣнить преподавателей-иностранцевъ русскими, но не удовлетворяясь при этомъ, само собою разумѣется, лицами, объясняющимися на нижегородско-французско-нѣмецкомъ нарѣчіи, а озаботиться приготовленіемъ образованныхъ учителей, научно и практически изучившихъ новые языки. Мы вполнѣ сознаемъ, что подготовка такихъ учителей потребуетъ нѣкотораго времени (хотя не такъ ужъ много, какъ часто думаютъ), а равно потребуется затрата довольно значительныхъ средствъ, но пора же, наконецъ, сознать, что въ школьномъ дѣлѣ, какъ и во всякомъ другомъ, безполезно пытаться на обухѣ рожь молотить.

6) Только что сказанное нами приводитъ насъ къ вопросу о необходимости мѣръ, направленныхъ къ лучшей подготовкѣ учителей, каковая подготовка въ настоящее время у насъ почти совершенно отсутствуетъ. Учителя наши по большей части самоучки въ дѣлѣ преподаванія, отчего, безъ сомнѣнія, терпитъ школа и чѣмъ въ значительной мѣрѣ объясняется недостатокъ вполнѣ удовлетворительныхъ преподавателей со сколько-нибудь общимъ педагогическимъ (теоретическимъ и практическимъ) образованіемъ. Самообразованіе же, при ежедневномъ тяжеломъ трудѣ, большинству не по силамъ, вслѣдствіе чего въ нашей школѣ постоянно замѣчается недостатокъ метода и послѣдовательности въ преподаваніи. Пополненіе этого пробѣла нашей учебной организаціи составляетъ жгучую потребность нашего времени, такъ какъ безъ учителей, хорошо педагогически подготовленныхъ, никакое серіозное улучшеніе учебнаго строя школы немыслимо. Что же касается способа приготовленія учителей, то читатели наши уже знаютъ, что мы лично предпочитали бы для приготовленія учителей организацію педагогическихъ семинарій при университетахъ устройству спеціальныхъ заведеній, преслѣдующихъ эту цѣль.

7) Недостаточно, однако, подготовить учителей къ педагогической дѣятельности; необходимо, вмѣстѣ съ тѣмъ, поставить ихъ въ такія условія, при которыхъ они могли бы дѣйствовать, не теряя энергіи и бодрости, и при которыхъ развитіе ихъ не останавливалось бы съ первой же минуты вступленія на практическое поприще ученія. Въ этихъ видахъ, необходимо создать имъ положеніе, соотвѣтствующее значенію, которое они имѣютъ для государства и общества. Первымъ же условіемъ для достиженія этой цѣли является, по нашему глубокому убѣжденію, предоставленіе персоналу школы той самостоятельности и дѣйствительнаго, а не номинальнаго только вліянія на дѣятельность школы, о которыхъ мы уже говорили. При этомъ мы вовсе не имѣемъ, однако, въ виду установленіе такого порядка вещей, при которомъ каждый отдѣльный преподаватель считалъ бы себя вправѣ дѣйствовать, руководствуясь личною своею прихотью или хотѣньемъ. Мы, напротивъ, далеки отъ такихъ индивидуалистическихъ теорій и требуемъ, чтобы учитель, являясь членомъ школы, подчинялся общимъ условіямъ ея дѣятельности и согласовалъ съ ними свои личныя дѣйствія, чрезъ что вовсе не уничтожается его самостоятельность и свобода, точно такъ же какъ не уничтожается личность и свобода всякаго человѣка необходимостью сообразоваться и подчиняться общимъ условіямъ чело-

вѣческаго общежитія. На правительственной же власти остается вождая обязанность надзора и устраненія ошибокъ, крайнихъ увлеченій и всякаго проявляющагося зла.

Затѣмъ, вторымъ условіемъ поднятія уровня преподавательскаго персонала представляется улучшеніе его матеріальнаго положенія и большее, противъ настоящаго, согласованіе вознагражденія съ тяжелымъ его трудомъ.

8) Далѣе, отвергая въ самомъ принципѣ идею о какой бы то ни было единой школѣ, признавая необходимымъ сохраненіе существующаго дѣленія средней школы на категоріи, сообразно съ направленіемъ, избраннымъ каждою школою, и считая совершенно правильнымъ дѣленіе общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній на классическія (гуманитарныя) и реальныя, мы признаемъ, какъ мы подробно объяснили въ предшествующихъ статьяхъ, необходимымъ возложить на самую школу обязанность озабочиваться изысканіемъ способовъ, облегчающихъ и дѣлающихъ возможнымъ переходъ изъ школъ одной категоріи въ другія, причемъ, съ своей стороны, мы предлагаемъ осуществить подобную мѣру путемъ освобожденія отъ занятій по однимъ предметамъ и организаціи дополнительныхъ уроковъ по другимъ и находили бы желательнымъ примѣнить подобную мѣру, какъ къ переходамъ въ младшихъ классахъ, такъ и къ приготовленію старшихъ воспитанниковъ къ окончательнымъ испытаніямъ въ иныхъ заведеніяхъ, чѣмъ тѣ, въ которыхъ они находятся.

За невозможностью исчерпать въ настоящихъ нашихъ статьяхъ весь обширный школьный вопросъ, мы ограничиваемся вышеизложенными бѣглыми указаніями на одни только главнѣйшіе, по нашему мнѣнію, общіе недостатки организаціи нашего средняго образованія и на важнѣйшія мѣры, могущія, по крайнему нашему разумѣнію, способствовать, устраненію этихъ недостатковъ. Причемъ мы вполнѣ признаемъ, однако трудность, быстраго осуществленія всѣхъ этихъ мѣръ и не ожидаемъ немедленнаго перерожденія нашей школы, такъ сказать, du jour au lendemain, ибо въ школьномъ дѣлѣ, и въ особенности въ постановкѣ собственно учебнаго дѣла, болѣе чѣмъ во всякомъ другомъ, почеркомъ пера можно только разрушать; созиданіе же требуетъ продолжительнаго, упорнаго и, главное, послѣдовательнаго труда, который хотя медленно, но всегда приведетъ къ желаемымъ результатамъ, если только точка отправленія установлена вѣрно.

VIII.

Изложивъ въ краткихъ чертахъ взглядъ нашъ относительно общихъ мѣръ, наиболѣе необходимыхъ, по нашему крайнему разумѣнію, для поднятія нашей средней школы, мы перейдемъ къ обсужденію вопросовъ, касающихся улучшенія организаціи отдѣльныхъ, главнѣйшихъ типовъ нашихъ средне-учебныхъ заведеній, а именно—гимназій и реальныхъ училищъ, причемъ въ основу нашихъ сужденій мы кладемъ незабвенныя слова Пирогова, которыя нельзя, мы думаемъ, повторять достаточно часто: „Признавъ необходимость гуманизма и реализма, если не раздѣлить точно того отъ другого и не сказать, пусть это заведеніе будетъ

назначено для humaniora, а это для предметовъ реальныхъ,—то и другое въ томъ объемѣ, который необходимъ для солиднаго образованія,—то намъ не видать истинно образованныхъ людей". Согласно съ этимъ, уже давно принятымъ нами девизомъ, мы, какъ знаютъ наши читатели, высказываемся за самостоятельное и возможно полное развитіе, съ одной стороны, гимназій въ чисто классическомъ направленіи, а съ другой стороны—реальныхъ училищъ съ возможно полнымъ примѣненіемъ къ нимъ реальной системы образованія.

Школы же промежуточнаго типа, не то классическія, не то реальныя, стремящіяся дать только кусочки того или другого вида образованія, мы признаемъ, какъ по педагогическихъ соображеніямъ, такъ и на основаніи историческаго опыта, лишь за временную и переходную форму школы, которая не въ состояніи удовлетворить требованія нашего времени и, въ концѣ-концовъ, должна перейти въ одинъ изъ видовъ школы чистаго типа.

Такой переходный характеръ носили и наши гимназіи послѣ 1828 года. Учредители ихъ, какъ явствуетъ изъ работъ коммиссіи, подготовлявшей уставъ, *вполнѣ признавали необходимость, преподаванія обоихъ древнихъ языковъ въ классической школѣ*, которую они учредили и если они не рѣшились (притомъ вполнѣ благоразумно) разомъ осуществить всю задуманную ими систему, то лишь впредь до приготовленія необходимаго учительскаго персонала и въ виду крайней некультурности многихъ отдаленныхъ мѣстностей Имперіи, въ которыхъ организація гимназій могла въ то время вообще встрѣтить значительныя затрудненія. Но затѣмъ во все время дѣйствія устава 1828 года мы видимъ постоянную заботу о распространеніи въ гимназіяхъ занятій греческимъ языкомъ, благодаря чему къ 1849 году, т. е. ко времени фактическаго прекращенія дѣйствія устава, въ 40 гимназіяхъ изъ 70, уже было введено преподаваніе указаннаго предмета,—причемъ, несмотря на его необязательность, число учащихся постоянно оправдывало испрошеніе особыхъ кредитовъ для вознагражденія учителей. Едва ли возможно сомнѣваться въ томъ, что если бы злосчастныя мѣропріятія 1849—1851 гг., насильственно не разрушили нормальное развитіе нашего просвѣщенія, наши гимназіи, слѣдуя предначертанному пути, давно бы получили законченную организацію, и Россія уже давно имѣла бы правильно, постепенно и самобытно сложившуюся вполнѣ классическую школу, рядомъ съ которою, какъ мы уже указывали, еще ранѣе сороковыхъ годовъ стали проявляться зачатки реальнаго образованія.

Въ Германіи, этой колыбели реальныхъ гимназій, т. е. полуклассическихъ, полуреальныхъ учебныхъ заведеній, типъ школы съ преподаваніемъ одного лишь латинскаго языка сложился въ теченіе XIX столѣтія подъ усиленнымъ давленіемъ въ особенности прусскаго правительства, долго противившаго свободному развитію чисто реальныхъ учебныхъ заведеній (вовсе безъ древнихъ языковъ), и подъ вліяніемъ стараго предразсудка, будто для *всякой* государственной и общественной дѣятельности безусловно необходимо знаніе латинскаго языка *). Но въ настоящее время и въ

*) Нельзя забывать, что еще 20—25 лѣтъ тому назадъ для допущенія къ высшему служебному экзамену по почтовому, лѣсному, строительному и

Германіи реальныя гимназіи начинаютъ, какъ мы уже указывали въ другой нашей статьѣ, терять почву. Чисто реальное образованіе быстро развивается рядомъ съ классическимъ, не нанося ему вреда, но, видимо, вытѣсняя полуклассическое. Дни сего послѣдняго, вѣроятно, сочтены, если для оживленія его не будутъ приняты, какъ то уже не разъ бывало, искусственныя мѣры поощренія, въ видѣ предоставленія реальнымъ гимназіямъ новыхъ льготъ сравнительно съ чисто реальными училищами.

Что же касается нашего отечества, то условія, дѣлавшія 70 лѣтъ тому назадъ невозможнымъ полное осуществленіе системы, предначертанной составителями устава 1828 года, давно исчезли, а условій, которыми въ Германіи были вызваны къ жизни реальныя гимназіи, никогда не существовало, а потому созданіе у насъ въ настоящее время гимназій съ преподаваніемъ одного латинскаго языка (хотя бы въ болѣе серіозныхъ размѣрахъ, чѣмъ то было въ пятидесятыхъ годахъ) являлось бы ни чѣмъ не оправдываемымъ анахронизмомъ и мѣрою, не соотвѣтствующею потребностямъ серіознаго общаго образованія, ибо, съ одной стороны, подобныя гимназіи не въ состояніи были бы дать реальнымъ элементамъ достаточное развитіе, соотвѣтствующее справедливымъ требованіямъ серіозныхъ и искреннихъ сторонниковъ реальнаго образованія, а съ другой стороны—по отношенію къ гуманитарному образованію подобныя гимназіи всегда стояли и будутъ стоять ниже классическихъ гимназій съ обоими древними языками.

Въ виду сего, признавая полезнымъ самостоятельное существованіе двухъ параллельно дѣйствующихъ общеобразовательныхъ школъ, поставленныхъ въ связи другъ съ другомъ, мы позволяемъ себѣ настаивать на необходимости существованія, съ одной стороны, классическихъ гимназій съ обязательнымъ преподаваніемъ обоихъ древнихъ языковъ, и притомъ въ объемѣ, необходимомъ для основательнаго ихъ изученія, а съ другой стороны—реальныхъ училищъ, вовсе безъ древнихъ языковъ и съ концентраціею на реальныхъ предметахъ и новыхъ языкахъ.

Обѣимъ категоріямъ этихъ школъ мы придаемъ, хотя не тождественное, но равно важное значеніе, и считаемъ, что, при предстоящей реорганизаціи нашего средняго образованія, необходимо отнестись съ одинаковымъ вниманіемъ и заботливостью къ возможно лучшей и правильной постановкѣ въ нихъ учебновоспитательнаго дѣла.

Но прежде, чѣмъ входить въ разсмотрѣніе отдѣльныхъ мѣропріятій, которыя представляются намъ желательными въ интересахъ гимназій и реальныхъ училищъ въ отдѣльности, мы считаемъ необходимымъ сказать нѣсколько словъ о вопросѣ, касающемся тѣхъ и другихъ, а именно—о значеніи, которое долженъ имѣть для школы „вопросъ о правахъ“ и тѣсно связанной съ нимъ системы формальнаго образовательнаго ценза, въ зави-

---

многимъ другимъ вѣдомствамъ, въ Германіи требовалось предъявленіе школьнаго аттестата, удостовѣряющаго знаніе латинскаго языка, а къ военной карьерѣ и нынѣ еще имѣютъ доступъ лишь воспитанники учебныхъ заведеній, въ курсъ коихъ входитъ латинскій языкъ (кадетскихъ корпусовъ, реальныхъ и классическихъ гимназій), абитуріенты же даже высшихъ реальныхъ училищъ къ военной карьерѣ не допускаются.

симость отъ котораго въ настоящее время поставлена почти всякая государственная и общественная, а нерѣдко и частная дѣятельность.

Что спросъ на образованіе съ теченіемъ времени возрастаетъ на всѣхъ поприщахъ — это естественно и отрадно. Равно естественно, что государство и общество заняты изысканіемъ возможно лучшихъ способовъ удостовѣриться въ наличности требуемаго образованія, но изъ этого не слѣдуетъ, чтобы надлежало сочувствовать тому, что вопросъ о формальномъ образовательномъ цензѣ, вмѣсто того, чтобы оставаться внѣ школы, пристегнутъ въ наши дни непосредственно къ учебному диплому и тѣмъ самымъ перенесенъ въ самое сердце школы.

Нѣтъ сомнѣнія, что первоначально въ основу той связи, которая установилась между дипломами учебныхъ заведеній и образовательнымъ цензомъ, требуемымъ для той и другой дѣятельности, легли самыя благія намѣренія. Общество и государство, прибѣгнувъ къ этому простѣйшему способу опредѣленія пригодности людей для разныхъ поприщъ, выразили этимъ довѣріе и уваженіе къ учебнымъ заведеніямъ. Нельзя не признать при томъ, что на первыхъ порахъ мѣра эта дала благопріятные результаты, повысивъ общій уровень лицъ, посвящающихъ себя той или другой дѣятельности, для которой сталъ требоваться дипломъ. Но при дальнѣйшемъ развитіи системы, пріурочивающей права къ дипломамъ учебныхъ заведеній, быстро стала обнаруживаться у насъ, а равно и въ большей части континентальной Европы, обратная сторона этой системы: полная зависимость, въ которую судьба людей стала отъ полученіе того или другого диплома, вызвала такую бѣшеную погоню за ними, которая, затмивъ собою истинное просвѣщеніе и стремленіе къ нему, отодвинула его на второй планъ. Въ учебныхъ заведеніяхъ стали искать не образованія и воспитанія, а возможности легче и быстрѣе получить тѣ или другія права. Чрезмѣрное значеніе, придаваемое дипломамъ, и злоупотребленіе требованіемъ формальныхъ образовательныхъ цензовъ, обратили школу изъ мѣста ученія и воспитанія въ фабрику дипломовъ, что самымъ пагубнымъ образомъ отозвалось на общемъ образовательномъ уровнѣ.

Въ настоящее время нѣтъ сомнѣнія въ томъ, что какъ у насъ, такъ, пожалуй, еще болѣе на Западѣ, вопросъ о правахъ, даруемыхъ дипломами, обратился въ язву и въ истинный бичъ просвѣщенія. Въ интересахъ сего послѣдняго, можно было бы только желать, чтобы, наконецъ, наступило время, когда „вопросъ о правахъ“ сталъ бы рѣшаться внѣ школы и совершенно независимо отъ выдаваемыхъ ею дипломовъ. Но едва-ли возможно надѣяться на подобное рѣшеніе вопроса въ ближайшемъ будущемъ. Самое понятіе объ образовательномъ цензѣ такъ переплелось съ выдачею дипломовъ, затронуло сколько разнообразныхъ интересовъ и такъ вплелось въ плоть и кровь современной жизни, что разорвать эту связь не такъ просто и легко, какъ многимъ представляется на первый взглядъ, а потому еще долго придется, вѣроятно, считаться съ этимъ злополучнымъ вопросомъ и думать только о томъ, какъ бы умалить зло, причиняемое имъ школѣ, обществу и отдѣльнымъ лицамъ.

Разсматривая вопросъ съ этой послѣдней точки зрѣнія, намъ представляется, что въ предѣлахъ немедленно и практически возможнаго, онъ разрѣшается достаточно удовлетворительно путемъ уже указанныхъ нами мѣръ, направленныхъ, съ одной стороны, къ установленію непосредственной связи между собою младшихъ классовъ учебныхъ заведеній разныхъ категорій (гимназій и реальныхъ училищъ), а съ другой стороны—къ облегченію абитуріентамъ каждой категоріи школъ приготовиться въ качествѣ экстерновъ, хотя бы при нѣкоторомъ добовочномъ трудѣ, къ дополнительному испытанію, дающему правда другой школы. Къ этому выводу насъ приводитъ убѣжденіе, что если бы окончившіе курсъ реалисты получили возможность пополнять при помощи дополнительныхъ уроковъ пробѣлы своего гуманитарнаго образованія и сравнявшись въ этомъ отношеніи, хотя бы, отчасти, съ воспитанниками гимназій, а гимназисты, въ свою очередь, получили бы такую же возможность пополнять въ потребныхъ случаяхъ свои знанія по реальнымъ предметамъ *), то вопросъ „о правахъ“ потеряетъ девять десятыхъ своей якгучести и едва-ли даже возникнетъ практическая необходимость возбуждать вопросъ о допущеніи реалистовъ въ университетъ.

Во всякомъ случаѣ, прежде всего необходимо озаботиться, чтобы *и гимназіи, и реальныя училища были хороши*, а хорошими они могутъ быть только подъ условіемъ сохраненія внутренняго единства, связности и послѣдовательности курса каждаго изъ нихъ заведеній; затѣмъ, нужно дать въ младшихъ классахъ возможность перехода изъ одной школы въ другую: наконецъ, желательно въ отдѣльныхъ случаяхъ (это, очевидно, всегда будутъ исключенія) облегчить возможность полученія даже по окончаніи курса одной школы, дипломъ другой. Уродовать же и извращать курсъ какой бы то ни было школы ради „вопроса о провахъ“, или ради интересовъ отдѣльныхъ учащихся, которые могли бы пожелать измѣнить направленіе своего образованія уже по окончаніи курса средней школы, мы считали бы совершенно не позволительнымъ, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, мы находили бы желательнымъ оказать возможную помощь и такимъ лицамъ. Съ этой-то точки зрѣнія мы рѣшаемся возражать самымъ положительнымъ образомъ, напр., противъ введенія въ курсъ реальныхъ училищъ преподаванія латинскаго языка, совершенно чуждаго всему ихъ духу и самому существу ихъ учебной организаціи.

Вопросъ же о поступленіи учениковъ той или другой школы въ университетъ, или въ иное высшее заведеніе долженъ быть разрѣшаемъ, не съ точки зрѣнія льготъ и привиллегій, даруемыхъ дипломами, а по соображенію съ большимъ или меньшимъ сродствомъ съ сими заведеніями той или другой школы.

По этому предмету мы въ предшествующихъ статьяхъ и въ

---

*) Нѣчто подобное практикуется во Франціи. Намъ пришлось видѣть въ нѣкоторыхъ парижскихъ лицеяхъ группы учениковъ выпускныхъ классовъ, къ которымъ иногда даже присоединялись бакаллавры, которые въ самомъ лицеѣ пользовались дополнительными уроками для приготовленія къ поступленію въ высшую морскую школу, въ высшую школу путей сообщенія и т. д.

другихъ педагогическихъ работахъ нашихъ *) уже не разъ высказывали наши взгляды, совершенно сходные съ мыслями, съ которыми читатели „С.-Петербургскихъ Вѣдомостей“, вѣроятно, познакомились въ статьѣ, помѣщенной въ № 9, 1900 года, и подписанной псевдонимомъ „Дальній“, а потому мы повторимъ здѣсь только наше глубокое убѣжденіе, что правильно поставленная гуманитарно-классическая гимназія по существу своей учебной организаціи, по своимъ методамъ по своимъ образовательнымъ цѣлямъ и задачамъ, даетъ наиболѣе широкое общее образованіе и тѣмъ самымъ органически связана и сродна съ университетомъ, болѣе чѣмъ какая-либо школа другого направленія. Поэтому переходъ воспитанниковъ гимназій въ университетъ является не привиллегіею и льготою, а естественнымъ ихъ удѣломъ и нормальнымъ послѣдствіемъ только что указаной нами связи и сродства. Что касается до возможности гимназистамъ поступать и въ другія высшія заведенія, то она опять-таки обусловливается тѣмъ наиболѣе широкимъ общеобразовательнымъ характеромъ, свойственнымъ гуманитарно классическому образованію и находитъ себѣ полное оправданіе въ опытѣ, который какъ на Западѣ, такъ и у насъ, неизмѣнно доказываетъ, что абитуріенты гимназій всегда составляютъ вполнѣ удовлетворительный, если не лучшій, контингентъ какъ спеціальныхъ учебныхъ заведеній, такъ и политехникумовъ, т. е. университетовъ прикладныхъ знаній. Тѣмъ не менѣе, въ тѣхъ случаяхъ, когда, въ интересахъ высшаго учебнаго заведенія, оказалась бы *дѣйствительная* практическая необходимость дополнить знанія абитуріентовъ гимназій по реальнымъ предметамъ, то желательно, чтобы гимназистамъ была оказана самою школою возможная помощь въ той же мѣрѣ, какъ и реалистамъ въ области гуманитарнаго образованія.

Затѣмъ мы признаемъ реальныя училища столь же необходимыми и столь же важными для государства и общества учебными заведеніями, какъ и гимназіи: равнымъ образомъ мы признаемъ эти школы общеобразовательными, но считаемъ, что, по самому существу своего направленія, образованіе, даваемое ими, неизбѣжно является менѣе широкимъ, и, будучи разсчитано на развитіе болѣе спеціальныхъ способностей, болѣе сродно съ заведеніями, предназначенными для прикладныхъ знаній, какъ бы высоко они ни стояли. Требованіямъ же университетскаго образованія реальныя училища мало соотвѣтствуютъ, а потому, признавая университетъ, несмотря на разнообразіе факультетовъ, однимъ общимъ организмомъ, проникнутымъ общимъ духомъ и требующимъ однородной методической и общеобразовательной подготовки, мы позволяемъ себѣ считать допущеніе реалистовъ въ университетъ (безъ пополненія ихъ образованія въ области гуманитарныхъ знаній, т. е. безъ дополнительнаго изученія древнихъ языковъ) нежелательнымъ съ *принципіальной университетской* точки зрѣнія.

Но затѣмъ, оставаясь вѣрными высказанному нами желанію, чтобы „вопросъ о правахъ“, доколѣ онъ существуетъ, былъ все-

*) См. нашъ трудъ: „Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія“, вып. I (1891 г.) и вып. II (1900 г.). Москва, складъ „Сотрудника школъ“.

таки по возможности отдалень отъ школы, мы считаемъ что и вопросъ о допущеніи реалистовъ въ университетъ есть по существу своему вопросъ не школы, а государства, а потому, если бы правительство нашло нужнымъ расширить контингентъ лицъ, поступающихъ въ университеты и допустить реалистовъ въ таковые, то, *съ точки зрѣнія интересовъ собственно средней школы*, едва-ли есть основанія возражать противъ этого, такъ какъ отъ этой мѣры потерпитъ, разумѣется, не средняя школа, а менѣе всего гимназіи, которыя въ качественномъ отношеніи могутъ только выиграть.

IX.

Въ заключеніе намъ остается высказаться относительно частныхъ мѣръ, касающихся гимназій и реальныхъ училищъ въ отдѣльности.

Въ гимназіяхъ, главнымъ образомъ, необходимо озаботиться правильною и цѣлесообразною постановкою роднаго и обоихъ древнихъ языковъ, и рядомъ съ ними и математики, какъ камней краеугольныхъ всего курса школъ этой категоріи. Для этого, прежде всего, безусловно необходимо поставить преподаваніе первыхъ трехъ изъ указанныхъ предметовъ въ тѣснѣйшую связь между собою и, по крайней мѣрѣ, въ младшихъ классахъ обязательно соединить въ однихъ рукахъ уроки роднаго и хотя бы латинскаго языка. Мы желали бы даже пойти дальше, и все число уроковъ, полагаемое на родной и латинскій языки, въ двухъ младшихъ классахъ назначать нераздѣльно на оба предмета, предоставивъ педагогическому совѣту школы и преподавателямъ распредѣлять занятія по своему усмотрѣнію, усиливая то одинъ, то другой предметъ, сообразно съ успѣшностью преподаванія и съ составомъ класса. Затѣмъ необходимо было бы вмѣнить въ обязанность преподавателямъ всѣхъ предметовъ заботливое отношеніе къ употребленію учениками правильной, какъ письменной, такъ и устной рѣчи. При такихъ условіяхъ и при помощи надлежащей организаціи элементарнаго образованія, мы полагаемъ, что не только не представилось бы надобности въ увеличеніи числа уроковъ русскаго языка, но число ихъ могло бы даже съ пользою для дѣла быть нѣсколько сокращено противъ настоящаго (мы бы признавали совершенно достаточнымъ назначенія 26 уроковъ въ теченіе восьмилѣтняго курса гимназіи).

Что касается до программы русскаго языка, то мы бы желали значительнаго сокращенія и упрощенія преподаванія славянской грамматики, которая по своей неопредѣленности, неточности и недостаточной разработанности мало пригодна для преподаванія въ средней школѣ, и на которую въ настоящее время почти безплодно затрачивается цѣлый годъ. Равнымъ образомъ мы находили бы необходимымъ значительно сократить объемъ преподаванія нашей древней литературы и сократить, вмѣстѣ съ тѣмъ, и время, посвящаемое этому отдѣлу. Освобождаемое черезъ это время слѣдовало бы посвятить умноженію письменныхъ упражненій на родномъ языкѣ и на усиленіе преподаванія литературы второй половины XVIII и въ особенности XIX столѣтія,

причемъ мы придаемъ особое значеніе руководству чтеніемъ, въ связи съ объясненіемъ читаемыхъ произведеній и съ исторіею нашей литературы, такъ какъ безъ довольно обширнаго домашняго чтенія невозможно достаточно ознакомиться хотя бы съ главнѣйшими авторами, и одно лишь такъ называемое „прохожденіе курса литературы“ на урокахъ—сколько бы ихъ ни было—не можетъ дать удовлетворительныхъ результатовъ и способствовать въ достаточной мѣрѣ развитію самодѣятельности учащихся. Что касается до времени, которое ученики, въ особенности старшихъ классовъ, могутъ посвятить на чтеніе, то недостатка въ таковомъ въ нашихъ гимназіяхъ быть не можетъ. Во-1-хъ, нельзя забывать, что число учебныхъ дней (включая въ него и экзаменаціонное время) рѣдко доходитъ у насъ до 200, а обыкновенно бываетъ меньше, и что, такимъ образомъ, учащіеся имѣютъ не менѣе 165 свободныхъ дней въ году, а если принять во вниманіе, что въ послѣдніе годы очень значительное число учениковъ освобождается отъ экзаменовъ, то окажется, что для доброй половины гимназистовъ число свободныхъ дней даже превышаетъ полгода, при каковомъ условіи едва-ли кто-либо рѣшится утверждать, что нашимъ гимназистамъ некогда читать, ибо учащіеся—уже юноши, очевидно, могутъ, не утомляясь и не лишая себя необходимаго отдыха, посвящать по нѣсколько часовъ, въ теченіе хотя бы части громаднаго числа свободныхъ дней, на чтеніе произведеній отечественной литературы. Во 2-хъ, всякому, кто сколько-нибудь знакомъ съ нашими гимназіями и кто не желаетъ умышленно закрывать глаза на дѣйствительность, хорошо извѣстно,—и это подтвердитъ, мы увѣрены, всякій добросовѣстный гимназистъ,—что ученики старшихъ классовъ нашихъ гимназій вовсе не обременены работою.

Если, вмѣстѣ съ тѣмъ, будутъ приняты мѣры къ лучшей подготовкѣ учителей, и если они не будутъ, какъ въ настоящее время, всецѣло замѣняемы учебникомъ, а получатъ возможность дѣйствовать болѣе самостоятельно, принимая на себя и отвѣтственность за результаты своей дѣятельности, то мы увѣрены, что владѣніе родною рѣчью и серіозное знаніе отечественной литературы сдѣлаетъ быстрые успѣхи.

Обращаясь къ вопросу о постановкѣ преподаванія древнихъ языковъ, мы начнемъ съ опредѣленія цѣли этого преподаванія, какъ она представляется намъ по крайнему нашему разумѣнію.

Важнѣйшій упрекъ, обыкновенно дѣлаемый нашимъ гимназіямъ, заключается въ томъ, что въ нихъ слишкомъ мало обращается вниманія на чтеніе авторовъ, всѣ же усилія направлены на формальное изученіе грамматики, и при томъ на такое ея изученіе, которое отдѣляетъ форму языка отъ вложеннаго въ него сужденія, и которое не приводитъ ни къ дѣйствительному знанію языка, ни къ истинному уразумѣнію классическихъ произведеній древнихъ писателей.

Мы, съ своей стороны, признаемъ въ этихъ обвиненіяхъ значительную долю правды, хотя находимъ, что обыкновенно ихъ преподносятъ нашей публикѣ въ черезчуръ преувеличенномъ видѣ съ полемическими цѣлями, уснащая ихъ часто излишними риторическими прикрасами. Нѣтъ сомнѣнія въ томъ, что общій

школьный режимъ, установленный при осуществленіи реформы 1871 года, о которомъ мы уже говорили, отозвался на преподаваніи древнихъ языковъ болѣе рѣзко, чѣмъ на какомъ-либо другомъ предметѣ гимназическкго курса. Режимъ этотъ лишилъ это преподаваніе большей части его образовательнаго и воспитательнаго значенія, причемъ анормальность его постановки вышла даже далеко за предѣлы желаній и намѣреній составителей устава. Уставъ 1871 года былъ введенъ почеркомъ пера, безъ всякой подготовки и безъ соображенія съ тѣмъ, что, благодаря преобразованіямъ 1848—1851 годовъ, преподаватели древнихъ языковъ, и въ особенности греческаго, почти что перевелись. Для преподаванія языковъ были набраны учителя или иностранцы, хотя хорошо знающіе древніе языки, но плохо владѣющіе русскою рѣчью, или русскіе учителя, обладающіе нерѣдко слабымъ знаніемъ древнихъ языковъ. При такомъ положеніи дѣла, не могло быть рѣчи о сколько-нибудь широкой постановкѣ преподаванія древнихъ языковъ и о связи ихъ съ роднымъ, а еще меньше о сколько-нибудь обширномъ чтеніи авторовъ. Объ категоріи учителей, которые далеко не всегда относились другъ къ другу доброжелательно, по необходимости, сошлись, однако, въ способахъ преподаванія. И тѣ, и другіе, одни по малому знанію русскаго, а другіе, по слабому знанію древнихъ языковъ, были вынуждены ограничивать уроки предѣлами небольшихъ заранѣе ad hoc приготовленныхъ отрывочныхъ текстовъ или фразъ, такъ какъ чувствовали, что могутъ оказаться несостоятельными, какъ скоро они выйдутъ изъ этихъ рамокъ Благодаря этому, уроки древнихъ языковъ не замедлили превратиться въ большей части нашихъ гимназій и притомъ во всѣхъ классахъ, не исключая и старшихъ, въ однообразное пережевываніе такихъ отрывковъ и въ заучиваніе соотвѣтствующихъ грамматическихъ правилъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, и письменныя упражненія, безъ которыхъ никакое серіозное изученіе языка немыслимо, приняли односторонній характеръ исключительно *повьрочныхъ* экстемпоралій *), имѣющихъ цѣлью не столько разумно упражнять въ языкѣ, сколько провѣрять, не забыли-ли учащіеся какое-либо „пройденное“ правило или заученныя слова. Такой крайне узкій характеръ письменныхъ работъ, содѣйствуя очень мало развитію учащихся, имѣлъ то печальное послѣдствіе, что способствовалъ установленію все болѣе и болѣе ненормальныхъ отношеній между учащими и учащимися. Учителя, подъ вліяніемъ уже отмѣченнаго нами формально бюрократическаго духа, который получилъ преобладаніе въ нашей школѣ (и притомъ не въ однихъ гимназіяхъ), обратились какъ бы въ ловцовъ, главная задача коихъ заключалась не въ томъ, чтобы научить учащихся чему нибудь, а въ томъ, чтобы уловить ученическое незнаніе или запамятованіе въ разставленныя имъ сѣти. Ученики же, въ свою очередь, естественно тяготясь подобнымъ хроническимъ улавливаніемъ, стали все больше и больше помышлять о томъ, какъ бы увернуться отъ него, прибѣгая для этого

*) Ту же роль относительно преподаванія математики стали играть задачи, разсчитанныя на догадливость учениковъ или на запоминаніе пріемовъ ловкаго обращенія съ цифрами, преподанныхъ учителемъ.

къ всевозможнымъ, нерѣдко даже прямо предосудительнымъ, ухищреніемъ. Въ такомъ положеніи нашего учебнаго дѣла, которое мало измѣнялось, и понынѣ едва-ли было бы, однако, справедливо винить учащихъ или учащихся, такъ какъ оно является гораздо менѣе послѣдствіемъ ихъ личныхъ качествъ или намѣреній, чѣмъ результатомъ общихъ условій, въ которыя, какъ мы уже указывали, поставлено все наше школьное дѣло. Условія эти производятъ одинаково неблагопріятное давленіе на всю школу и создаютъ ненормальное положеніе для всѣхъ, кто такъ или иначе входитъ въ ея составъ. Эти же неблагопріятныя условія дѣятельности, хотя въ извѣстной мѣрѣ всегда существовавшія у насъ, получили особое развитіе и силу подъ вліяніемъ общаго режима, установившагося въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ въ семидесятыхъ годахъ и все глубже и глубже внѣдрялись въ школьную жизнь несмотря на то, что вредныя ихъ стороны сознавались почти всѣми. Многіе, и при томъ въ самыхъ разнообразныхъ сферахъ народнаго просвѣщенія, уже давно пытались противодѣйствовать такому порядку вещей или, по крайней мѣрѣ смягчить его послѣдствія. Но всякому, кто близко стоялъ къ школѣ, извѣстно, какъ трудно отдѣльнымъ лицамъ, хотя бы стоящимъ во главѣ школьнаго управленія, бороться съ разъ установившеюся въ школѣ рутиною, когда она находитъ себѣ опору въ дѣйствующей общей регламентаціи. Отдѣльные же учителя, за рѣдкими исключеніями, оказываются безсильными въ борьбѣ съ условіями своей дѣятельности. Принимая учениковъ отъ другихъ преподавателей или передавая ихъ имъ, они не могутъ не сообразоваться и въ своей преподавательской дѣятельности съ общепринятыми требованіями и порядками, и лишь въ очень незначительной степени могутъ повліять на ихъ измѣненіе. Такимъ образомъ, общая типа установившейся рутины постепенно втягиваетъ ихъ въ общее болото нашей школьной организаціи, гдѣ постепенно погибаютъ самыя добрыя намѣренія.

Этими-то общими условіями, въ которыя поставлена наша школа, и объясняется неудовлетворительность нашихъ гимназій, которыя дѣйствительно, не достигаютъ въ должной мѣрѣ цѣлей классическаго образованія.

Если же, несмотря на всю свою неудовлетворительность, наши классическія гимназіи даютъ все-таки своимъ воспитанникамъ *сравнительно* большее развитіе и достигаютъ *сравнительно* лучшихъ результатовъ, чѣмъ большая часть другихъ нашихъ учебныхъ заведеній, то это доказываетъ только, что классическое образованіе, даже въ томъ неудовлетворительномъ видѣ, въ которомъ оно дается нашими гимназіями, имѣетъ тѣмъ не менѣе образовательное значеніе и силу, благодаря которымъ оно приноситъ свою долю пользы, не взирая на крайне неблагопріятное положеніе, въ которомъ оно находится.

Измѣнить же эти условія безотлагательно необходимо, причемъ, не смотря на важное значеніе, которое имѣетъ, какъ мы уже указывали, принятіе въ этомъ отношеніи общихъ мѣръ нельзя ограничиться ими, и не меньшее значеніе имѣетъ принятіе болѣе частныхъ мѣръ въ отдѣльныхъ группахъ школъ, соотвѣтственно тому, къ какой категоріи учебныхъ заведеній онѣ принадлежатъ и какое направленіе положено въ ихъ основу.

А потому для классическихъ гимназій первенствующее значеніе имѣетъ измѣненіе и исправленіе постановки преподаванія древнихъ языковъ, какъ предметовъ, занимающихъ центральное положеніе въ ихъ курсѣ. При чемъ измѣненія эти не могутъ и не должны заключаться въ урѣзкахъ или приставкахъ извращающихъ основной характеръ школы и лишающихъ ее средствъ для достиженія поставленныхъ ей главныхъ задачъ и цѣлей. Напротивъ, преобразованіе можетъ оказаться плодотворнымъ только въ томъ случаѣ если оно будетъ направлено на такую строго обдуманную и послѣдовательно осуществленную постановку преподаванія древнихъ языковъ, которая дала бы гимназіямъ возможность достигать дѣйствительно, а не только номинально, цѣлей классическаго образованія въ большей мѣрѣ, чѣмъ въ настоящее время.

Разсматривая вопросъ о преподаваніи древнихъ языковъ съ этой точки зрѣнія, мы признаемъ чтеніе древнихъ авторовъ вѣнцомъ гимназическаго образованія и придавая произведеніямъ классической литературы первенствующее образовательное и воспитательное значеніе, полагаемъ, что ихъ изученію должна быть посвящена большая часть учебнаго времени, въ старшихъ классахъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, вполнѣ сознавая, что всякое ученіе, которое не находило бы себѣ какого-либо примѣненія, не можетъ достаточно живо проникать въ сознаніе учащихся, мы видимъ въ чтеніи авторовъ то именно примѣненіе къ дѣлу уже пріобрѣтенныхъ знаній, безъ котораго изученіе языка оставалось бы безрезультатнымъ и представлялось бы учащимся безцѣльнымъ. Но, признавая всю важность чтенія древнихъ авторовъ, и при томъ такого чтенія, при которомъ содержаніе не затемнялось бы постоянными остановками для провѣрки граматическихъ познаній, мы въ то же время придаемъ не меньшую цѣну тому пути, которымъ учащіеся доходятъ до чтенія и до возможности точнаго и всесторонняго уразумѣнія классической литературы.

Читатели наши уже знаютъ изъ предшествующихъ нашихъ статей, что школьное изученіе древнихъ языковъ имѣетъ въ нашихъ глазахъ цѣлью не столько быстрое усвоеніе механизма языка, сколько такое ихъ изученіе, при которомъ, путемъ вдумчивой и методической работы надъ языкомъ, учащійся пріучается не только бѣгло схватывать общій смыслъ прочитаннаго, но и вникать во всѣ оттѣнки мысли автора, понимать связь, существующую между содержаніемъ и формою, въ которой оно выражено, и такимъ образомъ, постепенно упражняя и развивая свое логическое мышленіе, пріучается къ серіозному, не спѣшному, умственному труду и къ вполнѣ сознательному отношенію къ читаемому. Такое знаніе языковъ, постепенно развиваясь и возрастая, можно сказать, вмѣстѣ съ развитіемъ и ростомъ учащихся, переходя непрерывно отъ простого къ болѣе сложному, отъ легчайшаго къ труднѣйшему, медленно, но вѣрно воспитываетъ умъ, трудоспособность учащихся, а равно и умѣніе правильно обращаться съ объектомъ изученія; однимъ словомъ, *научаетъ учиться и снабжаетъ способностью вдумчиво читать*, что пріобрѣтается вовсе не такъ просто, какъ нѣкоторые думаютъ. Это же умѣнье особенно драгоцѣнно въ виду того, что оно переносится затѣмъ и на чтеніе на языкахъ, изученныхъ менѣе основательно.

Поставляя преподаванію древнихъ языковъ столь сложную и трудную задачу, мы считали бы невозможнымъ приносить ее въ жертву стремленію къ быстротѣ пріобрѣтенія одного внѣшняго усвоенія языка и бѣглаго, но поверхностнаго пониманія читаемаго.

Въ виду сего, мы твердо держимся убѣжденія, что такъ называемые „практическіе“ методы преподаванія языковъ, основанные на подражательныхъ способахъ ихъ изученія, и поставляющіе себѣ главною цѣлью быстрое, хотя бы не сознательное владѣніе языкомъ, представляются по отношенію къ древнимъ языкамъ не практическими и не цѣлесообразными, такъ какъ подобное преподаваніе не достигаетъ и не можетъ достичь только что указанныхъ важнѣйшихъ *воспитательныхъ цѣлей* цѣлей изученія въ школѣ этихъ языковъ.

Впрочемъ, попытки ослабить или вовсе устранить изъ школьнаго преподаванія древніе языки и изученіе ихъ системы, а равно полная неудача подобныхъ попытокъ—не новы. Онѣ встрѣчаются уже въ началѣ XVII вѣка. Имп увлекалась болѣе ста лѣтъ тому назадъ пресловутая школа филантропистовъ, игравшая въ свое время такую видную роль въ исторіи школы не одной Германіи. Подобными же попытками изобилуетъ и нашъ первый и неустановившійся вѣкъ, столь склонный къ погонѣ за „новыми“ методами, основанными, будто бы, на „послѣднемъ словѣ науки“, а въ дѣйствительности доказывающими только путаницу и сбивчивость педагогическихъ понятій современныхъ педагоговъ извѣстнаго пошиба, а въ особенности любителей, радѣющихъ о школѣ, не имѣя о ней понятія. Но до сихъ поръ нигдѣ и никогда подобныя попытки не дали еще сколько-нибудь прочныхъ и устойчивыхъ результатовъ.

И въ нашемъ отечествѣ нѣтъ въ настоящее время недостатка въ фантазерахъ, а подъ часъ и въ шарлатанахъ, которые, рекламируя, напримѣръ, методы Берлица etc. etc.—имя же имъ легіонъ—сулятъ довести дѣтей и юношей въ два три года до полнаго владѣнія древними языками и до свободнаго чтенія чуть-ли не труднѣйшихъ классиковъ, точно въ наши дни гимназіи могутъ задаваться цѣлью научить своихъ воспитанниковъ болтать по-гречески и по-латыни, или точно желательно, чтобы гимназисты читали или, вѣрнѣе, перелистывали древнихъ авторовъ столь же поверхностно, какъ обыкновенно читаются легкіе романы. Подобнымъ бредпямъ мы не можемъ придавать серіознаго значенія, даже если бы осуществленіе ихъ было возможно (что, впрочемъ, болѣе чѣмъ невѣроятно), такъ какъ, во всякомъ случаѣ, то владѣніе древними языками, которое они сулятъ, не имѣетъ въ нашихъ глазахъ никакой воспитательной цѣны и образовательнаго значенія.

Тѣмъ не менѣе, во имя возможно широкой свободы образованія, сторонниками которой мы себя признаемъ, мы не возражали бы противъ производства *опытовъ* съ какими бы то ни было методами, если найдутся люди искренне вѣрующіе въ нихъ; но мы съ негодованіемъ встрѣтили бы всякую попытку обобщить подобные, еще даже не произведенные опыты, и тѣмъ самымъ, навязавъ ихъ массѣ нашихъ учебныхъ заведеній, лишить образованіе цѣлыхъ поколѣній всякой почвы и прочнаго основанія.

Мы, съ своей стороны, признаемъ основательное изученіе самихъ древнихъ языковъ столь же важнымъ въ образовательномъ и воспитательномъ отношеніи, какъ и изученіе произведеній классической литературы по ихъ содержанію, а потому считаемъ, что чтенію авторовъ должно предшествовать, а затѣмъ и сопровождать его до конца курса гимназіи, серіозное изученіе системы языка, причемъ, однако, это послѣднее изученіе должно составить особый отдѣлъ преподаванія и не нарушать связности чтенія.

Для достиженія этихъ цѣлей мы признавали бы необходимымъ, чтобы на преподаваніе латинскаго языка ни въ одномъ классѣ гимназіи не было бы назначаемо менѣе 6 уроковъ въ недѣлю, а въ двухъ младшихъ это число было увеличено до 8 и 7 уроковъ. Такое увеличеніе числа уроковъ въ младшихъ классахъ мы считаемъ нужнымъ въ виду того, что не отрицаемъ трудности латинскаго языка, а потому желали бы, чтобы въ этихъ классахъ (въ особенности въ первомъ) вся работа происходила въ самомъ классѣ, и чтобы въ немъ же дѣти научились готовить уроки и вообще учиться, для чего необходимо предоставить въ распоряженіе учителя возможно больше времени, не увеличивая, однако, объема учебнаго матеріала и отнюдь не забѣгая впередъ далѣе предѣловъ занятій, доступныхъ дѣтямъ по ихъ возрасту. При этомъ, оставаясь вѣрными основному нашему принципу предоставленія самой школѣ свободы въ выборѣ способовъ преподаванія, мы позволяемъ себѣ лишь указать на одинъ изъ способовъ, которому мы особенно сочувствовали бы. Мы находили бы желательнымъ и возможнымъ прибѣгнуть къ пріему, употребляемому въ начальныхъ училищахъ, а именно—къ раздѣленію класса на группы, изъ которыхъ съ одною занимался бы учитель, давая собственно урокъ, а другая исполняла бы въ то же время какую-либо самостоятельную работу или приготовляла урокъ, имѣя, однако, всегда возможность, въ случаѣ недоумѣнія или непониманія, обратиться къ учителю и воспользоваться его совѣтомъ и указаніемъ. Во 2-мъ классѣ ученикамъ уже можно дать въ руки лексиконъ и грамматику, разумѣется, не съ цѣлью зазубриванія, а для того, чтобы они научались пользоваться ими и находить въ нихъ, что нужно. Такимъ образомъ, ученики постепенно пріучились бы къ болѣе самостоятельной работѣ, которая предстоитъ имъ въ слѣдующихъ классахъ и пріобрѣтали бы то умѣнье обращаться съ учебнымъ матеріаломъ и овладѣвать имъ, которое теперь такъ часто отсутствуетъ у нашихъ гимназистовъ, отымая у ученія большую половину его плодотворности.

Въ классахъ отъ 3 до 6 можетъ уже начинаться чтеніе, причемъ, однако, центръ тяжести занятій остается въ изученіи языка, хотя въ 5-мъ классѣ, уже могли бы выдѣляться часы для такъ называемаго курсарнаго, т. е. болѣе бѣглаго, чтенія. Наконецъ, въ старшихъ классахъ, начиная съ 6-го, чтеніе должно быть выдвинуто на первый планъ и происходить безъ задержекъ для разборовъ и т. д., а въ видахъ продолженія систематическаго изученія языка и на связанныя съ нимъ упражненія должны быть выдѣляемы особые уроки, но не болѣе $^1/_3$ учебнаго времени.

Вмѣстѣ съ тѣмъ мы признаемъ письменныя работы совер-

шенно необходимыми при изученіи древнихъ языковъ. Но работы эти не должны имѣть цѣлью одну только провѣрку знаній учащихся, а должны поставлять себѣ задачею прежде всего развивать въ учащихся умѣніе примѣнять на дѣлѣ уже пріобрѣтенное знаніе языка, причемъ нѣтъ никакой надобности производить письменныя упражненія непремѣнно extemporе въ принятомъ въ настоящее время у насъ значеніи этого термина, т. е. безъ всякой подготовки и пособій, а слѣдуетъ, напротивъ, допустить употребленіе лексиконовъ и грамматикъ (и притомъ не сокращенныхъ), а равно комментарій, дабы ученикъ, особенно въ старшихъ классахъ, могъ самъ выбрать наиболѣе подходящее въ каждомъ случаѣ значеніе словъ, оборотовъ рѣчи и т. п. и тѣмъ самымъ побуждался бы къ сознательной и самостоятельной работѣ, а не къ одному лишь усилію, направленному на припоминаніе уже заученнаго правила и слова, на чемъ нынѣ по большей части сосредоточиваются наши экстемпораліи.

Все сказанное нами о латинскомъ языкѣ относится и къ греческому, но время, посвящаемое этому предмету, мы находили бы, хотя не безъ сожалѣнія, возможнымъ даже нѣсколько сократить, посвятивъ ему всего 30 недѣльныхъ уроковъ въ пяти старшихъ классахъ, по 6 уроковъ въ каждомъ. Мы думаемъ, что при лучшей противъ настоящаго лингвистической подготовкѣ, основанной на серіозномъ и систематическомъ изученіи латинскаго языка въ связи съ роднымъ, возможно будетъ (въ мѣрѣ необходимой для приступа къ серіозному чтенію) съ достаточною основательностью изучить греческій языкъ въ два съ половиною или 3 года, а затѣмъ, если остальное время будетъ посвящено преимущественно чтенію авторовъ, то и въ этомъ отношеніи будутъ достигаться вполнѣ удовлетворительные результаты. Это мы считаемъ тѣмъ болѣе возможнымъ, что по отношенію къ греческому языку мы придаемъ письменнымъ упражненіямъ меньшее значеніе, чѣмъ по отношенію къ латинскому.

Сокращеніе на три урока преподаванія греческаго и роднаго языка (на что мы указывали выше) дастъ возможность обратить эти уроки на желаемое нами усиленіе преподаванія латинскаго языка. Затѣмъ, мы находили бы возможнымъ прибавить на тотъ же предметъ еще три урока въ 1 и 2 классахъ, не увеличивая въ нихъ учебнаго матеріала, и притомъ, въ видахъ облегченія, какъ мы уже объяснили выше, учениковъ младшихъ классовъ. Этимъ путемъ получатся тѣ 9 уроковъ, которыми мы желаемъ усилить преподаваніе латинскаго языка.

Если сопоставить постановку преподаванія древнихъ языковъ, на которую мы указываемъ, съ новыми учебными планами по симъ предметамъ, изданными министерствомъ народнаго просвѣщенія 1 августа 1900 г., то не трудно убѣдиться, что мы расходимся съ ними самымъ кореннымъ образомъ.

Правда, въ объяснительной запискѣ къ учебнымъ планамъ говорится о необходимости расширенія и углубленія грамматическихъ свѣдѣній въ старшихъ классахъ, „такъ какъ безъ пониманія грамматическаго строя языка древнихъ авторовъ невозможно ихъ точное и цѣнное въ образовательномъ отношеніи изученіе“. Говорится тоже о сообщеніи ученикамъ точнаго и

яснаго пониманія прочитанныхъ произведеній древнихъ авторовъ. Указывается на постепенное введеніе учащихся въ систему латинскаго синтаксиса при помощи учебника (правда, только до 4-го класса). Признается „образовательное значеніе системы латинскаго синтаксиса". Требуется, чтобы читаемые тексты древнихъ авторовъ были „настолько основательно и всесторонне разобраны, чтобы ученики могли удовлетворительно разъяснить каждое мѣсто, какъ со стороны языка, такъ и со стороны содержанія и связи мыслей, а на высшихъ ступеняхъ обученія и со стороны ихъ литературныхъ достоинствъ". Дозволяется упражнять учащихся письменно и устно въ переводахъ съ древняго языка на русскій и обратно. Высказывается желаніе, чтобы учащіеся пріучались самостоятельно и разумно пользоваться грамматикою, какъ справочною книгою во всѣхъ потребныхъ случаяхъ. Наконецъ, рекомендуется поощрять, по возможности, домашнее чтеніе древнихъ авторовъ.

Однимъ словомъ, высказывается масса добрыхъ пожеланій и предъявляется рядъ требованій, подъ которыми охотно подписались бы самые горячіе сторонники классическаго образованія. Но если затѣмъ обратиться къ вопросу о томъ, какія же средства предоставлены въ распоряженіе школы для осуществленія этихъ добрыхъ намѣреній и требованій, то окажется, что средства эти сведены почти къ нулю.

Признавая необходимость ввести учащихся въ систему языковъ и признавая образовательное значеніе изученія этой системы, т. е. грамматики и, въ особенности, синтаксиса, учебные планы ограничиваютъ это „введеніе въ систему" 3 и 4 классомъ гимназіи, т. е., въ сущности, возрастомъ отъ 12—14 лѣтъ, когда логическое мышленіе (по отношенію къ которому систематическое изученіе языка и имѣетъ, главнымъ образомъ, значеніе), еще только начинаетъ развиваться. Затѣмъ, въ старшихъ классахъ, хотя и говорится о расширеніи и углубленіи грамматическихъ знаній, но въ то же время учителю разрѣшается это расширеніе только попутно при чтеніи, да притомъ съ оговоркою, что онъ не долженъ идти далѣе того, что требуется для разбираемаго текста, т. е. требуется, — прошу читателя извинить вульгарное, но наиболѣе подходящее выраженіе, — чтобы преподаватель не шелъ далѣе обученія „танцовать отъ печки". Встрѣтилось данное правило въ данномъ текстѣ—хорошо, объясните его, не встрѣтилось—еще лучше, пусть ученики никогда его и не узнаютъ. Спрашивается куда же дѣлась тутъ система, углубленіе въ знаніе грамматики, пріученіе къ самостоятельной работѣ и прочія прекрасныя слова, встрѣчающіяся въ объяснительной запискѣ?

Авторъ объяснительной записки,—кто онъ, мы не знаемъ, хотя мы могли бы сказать, что почеркъ, какъ будто, намъ знакомъ,—самъ, очевидно, почувствовалъ, что онъ зашелъ немножко далеко въ обрѣзываніи, если можно такъ выразиться, крыльевъ у учителей, и поправляетъ дѣло тѣмъ, что дозволяетъ имъ въ VII или въ VIII кл. (т. е., въ одномъ изъ нихъ) употреблять отъ 12—15 уроковъ на обзоръ системы латинскаго синтаксиса. Но чего же можно достичь при такомъ числѣ уроковъ? Очевидно, ничего, кромѣ поверхностной болтовни, въ которой ученикамъ

будетъ разсказано нѣчто о чемъ-то, но изъ которой они вынесутъ меньше всего знанія того самаго латинскаго синтаксиса, образовательное званіе котораго признается самими учебными планами. Мы, съ своей стороны, думаемъ, что эти несчастные 12 — 15 уроковъ всегда и при всякихъ условіяхъ сведутся къ одной лишь безплодивйшей тратѣ времени, а при настоящемъ положеніи нашихъ гимназій получится самый положительный вредъ. Вѣдь для того, чтобы подобный краткій обзоръ — (хотя бы не претендующій на образовательное значеніе) — имѣлъ просто какой нибудь смыслъ, нужно, чтобы лекторъ обладалъ не только выдающимся знаніемъ дѣла, но и былъ особо талантливымъ человѣкомъ; разсчитывать же на то, чтобы всѣ преподаватели были таковыми, никакая школа вообще не можетъ. Предъявлять же такія требованія къ нашимъ учителямъ, по меньшей мѣрѣ неблагоразумно, особенно въ виду совершеннаго ихъ незнакомства съ подобною постановкою преподаванія, которую они обязаны принять безъ предупрежденія, получивъ о томъ распоряженіе лишь за нѣсколько дней до начала ученія.

Что касается греческаго языка, то изученіе его ограничивается однимъ попутнымъ ознакомленіемъ съ простѣйшими этимологическими явленіями, встрѣчаемыми при чтеніи, а по синтаксису признается даже лишнимъ, чтобы педагогическіе совѣты составляли какія-либо программы.

Не въ лучшее положеніе, чѣмъ изученіе системы языка, поставлены и переводы, это необходимѣйшее средство изученія всякаго языка. Записка въ этомъ отношеніи прямо указываетъ, что переводы на древніе языки, не только письменные, но и устные, должны производиться лишь по дидактической необходимости и во всякомъ случаѣ *въ ограниченныхъ размѣрахъ*. Что касается до переводовъ съ древнихъ языковъ на русскій, то объяснительная записка, говоря собственно о нихъ, уже не упоминаетъ о „точности", о которой говорится въ другомъ мѣстѣ, а удовлетворяется указаніемъ на то, что „не слѣдуетъ (sic) допускать искаженія мысли подлинника", точно кто-нибудь можетъ предполагать, что подобное искаженіе можетъ быть допускаемо или терпимо. Относительно письменныхъ переводовъ и здѣсь повторяется, что они „предлагаются ученикамъ не часто и въ ограниченномъ объемѣ". Нельзя сомнѣваться, что при подобныхъ оговоркахъ устные переводы очень быстро превратятся въ приблизительные пересказы, письменныя упражненія сведутся на нѣтъ, а чтеніе авторовъ, не поддержанное систематическимъ знаніемъ языка, и лишенное опоры, которое могли бы дать ему точные переводы и письменныя упражненія, будетъ представлять собою безцѣльное шатаніе около да возлѣ текста автора, и въ угадываніи фабулы читаемаго и то при помощи подсказыванія, которому придумаютъ, вѣроятно, какое-нибудь громкое названіе, вродѣ „мѣръ для углубленія въ смыслъ читаемаго", „попутнаго разъясненія" и т. п. Не думаемъ, чтобы подобная работа развивала самостоятельность и самодѣятельность учащихся!

Наконецъ, нельзя не коснуться вопроса объ отношеніи объяснительной записки и другихъ распоряженій министерства къ

письменнымъ упражненіямъ вообще. Это отношеніе представляется намъ весьма страннымъ.

Циркуляръ, при которомъ были разосланы новые учебные планы по древнимъ языкамъ, начинается съ того, что не безъ основанія критикуетъ то ненормальное и далеко не всегда полезное положеніе, которое *повьірочныя* экстемпораліи заняли въ нашихъ гимназіяхъ, но затѣмъ—точно никакихъ другихъ письменныхъ упражненій существовать не можетъ—безъ всякихъ дальнѣйшихъ объясненій упраздняетъ всякаго рода письменныя испытанія по древнимъ языкамъ *) и хотя допускаетъ съ дидактическими цѣлями письменныя упражненія въ теченіе года, но, какъ мы уже указали выше, не часто и въ ограниченномъ объемѣ. Это „не часто“ и „въ ограниченномъ объемѣ“, относимое не къ однимъ экстемпораліямъ (что было бы, по крайней мѣрѣ, послѣдовательно), повторяется дважды въ объяснительной запискѣ. Столь настойчивое указаніе нельзя не понять иначе, какъ желаніе довести какія бы то ни было письменныя упражненія до возможнаго или скорѣе до невозможнаго минимума, а между тѣмъ, какое же серіозное изученіе языка возможно безъ письменныхъ упражненій (мы говоримъ не объ однихъ экстемпораліяхъ)? Думаемъ, что при томъ несамостоятельномъ положеніи, которое занимаютъ наши учителя, настойчивыя указанія министерства будутъ поняты, если не всѣми, то большинствомъ, какъ приказъ о возможно полномъ изгнаніи изъ курса гимназій письменныхъ упражненій и объ оставленіи ихъ только для вида.

Посмотримъ теперь, въ какія условія новые учебные планы ставятъ чтеніе древнихъ авторовъ, которое должно, по мысли составителя объяснительной записки, оставлять альфу и омегу преподаванія древнихъ языковъ. Новые учебные планы признаютъ, что подготовкою для чтенія должно служить изученіе системы языковъ, но заканчиваютъ это преподаваніе въ четвертомъ классѣ. Между тѣмъ, едва-ли многіе рѣшатся утверждать, чтобы система языковъ, столь трудныхъ какъ древніе, могла быть серіозно усвоена массою учениковъ въ столь раннемъ возрастѣ. Сосредоточеніе всего грамматическаго преподаванія древнихъ языковъ, не исключая и всего синтаксиса, въ четырехъ младшихъ классахъ или возлагаетъ на большинство учащихся совершенно непосильный имъ трудъ, или наталкиваетъ преподавателей на то, чтобы они ограничивались самымъ поверхностнымъ преподаваніемъ не могущимъ дать сколько-нибудь основательнаго знанія языка. Такимъ образомъ едва ли возможно сомнѣваться въ томъ, что чтеніе авторовъ начнется при весьма слабомъ знаніи древнихъ языковъ; при дальнѣйшемъ же ходѣ преподаванія учебные планы ставитъ изученіе системы языка въ условія, которыя представляютъ собою одну лишь пародію такого изученія или насмѣшку надъ нимъ, а потому нельзя разсчитывать, чтобы чтеніе авторовъ послѣ четвертаго класса могло опираться на сколько-нибудь твердое знаніе грамматики языковъ. Столь же мало чтеніе

*) Всякій, кто знакомъ съ ролью, которую экзамены играютъ въ школѣ, знаетъ, что устныя испытанія поощряютъ зубреніе въ гораздо большей мѣрѣ, чѣмъ письменныя.

авторовъ будетъ опираться на навыкѣ къ точнымъ и вѣрнымъ переводамъ, такъ какъ переводы на древніе языки, какъ письменные, такъ и устные, почти упраздняются (на что мы уже указали выше), письменные переводы на русскій языкъ возможно ограничиваются, а по отношенію къ устнымъ признается достаточнымъ, чтобы въ нихъ не искажался текстъ подлинника. Невольно напрашивается вопросъ: откуда же возьмется при такихъ условіяхъ та точность знанія языка и та всесторонность пониманія древнихъ авторовъ по формѣ и по содержанію, о которыхъ говорятъ учебные планы? Авторъ объяснительной записки очевидно сознавалъ трудность дать отвѣтъ на этотъ непзбѣжный вопросъ и предусмотрѣлъ невозможность достиженія цѣлей, которыя онъ самъ же указывалъ, а потому спѣшитъ умалить свои требованія путемъ крупныхъ урѣзокъ того же самаго чтенія авторовъ, которое составляетъ въ его глазахъ единственную цѣль всего преподаванія древнихъ языковъ.

Объяснительная записка, правда, перечисляетъ довольно значительное число древнихъ писателей, подлежащихъ чтенію въ гимназіяхъ. Въ учебныхъ планахъ поименованы многіе авторы, начиная съ Корнелія Непота до Горація и Тацита, съ Ксенофонта и Гомера до Софокла и Платона включительно, но вслѣдъ затѣмъ объяснительная записка спѣшитъ выставить заглавнымъ своимъ тезисомъ, что гимназія не обязана доводить своихъ учениковъ далѣе самостоятельнаго пониманія *не трудныхъ по языку и содержанію* мѣстъ изъ древнихъ историковъ и Гомера, причемъ о пониманіи произведеній ораторскаго искусства, какихъ-либо философскихъ сочиненій и поэтическихъ произведеній, кромѣ Гомера, тутъ уже даже не упоминается. Затѣмъ далѣе объяснительная записка еще болѣе подчеркиваетъ, что самостоятельная работа учащихся должна быть направлена на усвоеніе именно только легкихъ мѣстъ, и тѣмъ самымъ не двусмысленно указывается преподавателямъ, что по отношенію ко всему, что покажется учащимся не столь легкимъ, самостоятельной работы отъ нихъ требовать не должно и что, слѣдовательно, ее можно просто замѣнить работою учителя или ограничиться требованіемъ самыхъ неопредѣленныхъ результатовъ. Между тѣмъ, едва ли можно сомнѣваться, что при отсутствіи знанія грамматики, при недостаточномъ упражненіи въ точныхъ переводахъ и разборахъ и при доведеніи почти до нуля письменныхъ работъ большая часть мѣстъ (въ произведеніяхъ даже легкихъ писателей) покажется ученикамъ трудною, а потому легко себѣ представить, во что обратится при такихъ условіяхъ пресловутое чтеніе древнихъ авторовъ, которому учебные планы, на словахъ, придаютъ столь важное значеніе: Оно, очевидно быстро обратится или въ одно лишь приблизительное и смутное угадываніе учениками содержанія читаемаго, или въ подсказываніе учителемъ смысла этого содержанія. Результатомъ же подобнаго порядка вещей можетъ явиться только пониженіе, безъ того невысокаго уровня, нашего гимназическаго образованія.

Намъ могутъ возразить, что мы напрасно придаемъ столь важное значеніе результатамъ, которые могутъ получиться отъ примѣненія въ гимназіяхъ новыхъ учебныхъ плановъ по древ-

нимъ языкамъ. Вѣдь мы наканунѣ кореннаго преобразованія и, слѣдовательно, дѣйствіе новыхъ учебныхъ плановъ можетъ быть только временное и не можетъ имѣть серіозныхъ послѣдствій.

Съ основательностью такого возраженія мы, однако, согласиться не можемъ. Новые учебные планы по древнимъ языкамъ, обращая въ сущности все преподаваніе ихъ въ фикцію, даже въ короткій срокъ пріучатъ какъ учениковъ, такъ и учителей, къ бездѣльничанью въ теченіе большей части учебнаго времени, совершенно ясные признаки чего мы уже теперь замѣчаемъ въ нашихъ гимназіяхъ. А, между тѣмъ, ничто не развращаетъ въ такой степени учащихся и учебный персоналъ, какъ мнимое ученіе, т. е. обращеніе преподаванія изъ серіознаго дѣла въ одинъ призракъ ученія. А потому мы не только опасаемся, но увѣрены, что послѣдствія учебнаго строя, создаваемаго въ настоящую минуту, окажутъ свое дѣйствіе и въ болѣе отдаленномъ будущемъ, подготовивъ плохую почву для будущей нашей школы, въ какую бы сторону ни повернула ее предстоящая реформа, о направленіи коей, мы, впрочемъ, въ настоящее время еще никакого понятія не имѣемъ.

Быть можетъ, найдутся люди, которые, видя главную задачу школы въ изысканіи способовъ возможно легкаго полученія учащимися дипломовъ, обрадуются упрощенному способу фабрикаціи таковыхъ, но едва ли отъ этого выиграетъ просвѣщеніе нашего отечества, и на подобную точку зрѣнія мы, очевидно, стать не можемъ.

Мы могли бы прибавить еще многое по поводу постановки преподаванія древнихъ языковъ, установленнаго въ настоящее время въ нашихъ гимназіяхъ, но рамки нашихъ статей стѣсняютъ насъ, а потому мы перейдемъ къ разсмотрѣнію вопроса о преподаваніи другихъ предметовъ гимназическаго курса.

Послѣ роднаго и древнихъ языковъ первое мѣсто въ гимназическомъ курсѣ должно принадлежать математикѣ, въ связи съ физикою, въ старшихъ классахъ. При этомъ математика составляетъ настолько существенное дополненіе гуманитарнаго образованія, что должна быть причислена въ гимназіяхъ къ главнымъ и основнымъ предметамъ.

Число уроковъ, посвящаемое нынѣ этому предмету въ нашихъ гимназіяхъ, мы считаемъ достаточнымъ, а равно находимъ постановку его преподаванія въ общемъ удовлетворительною. Мы желали бы только: во 1-хъ, нѣкотораго упрощенія программъ, т. е. сокращенія нѣкоторыхъ второстепенныхъ подробностей, безъ уменьшенія, однако, числа уроковъ, что будетъ способствовать большей основательности ученія, и, во 2-хъ, мы желали бы, чтобы при изученіи геометріи упражненія на геометрическія построенія получили преимущество передъ алгебраическимъ способомъ доказательства теоремъ, который, какъ намъ кажется, начинаетъ получать чрезмѣрное преобладаніе въ нашихъ гимназіяхъ. Пользу упражненій, направленныхъ на геометрическія построенія, мы видимъ въ томъ, что они развиваютъ воображеніе и разнообразіе представленій въ большей мѣрѣ, чѣмъ алгебраическія вычисленія, которыя хотя упрощаютъ работу, но даютъ математическому мышленію слишкомъ односторонее направленіе. Думаемъ по-

этому, что алгебраическіе пріемы имѣютъ совершенно достаточное примѣненіе въ курсѣ самой алгебры и переносить ихъ въ слишкомъ значительной мѣрѣ на геометрію едва-ли полезно.

Изъ вспомогательныхъ предметовъ первенствующее значеніе должно принадлежать въ гимназическомъ курсѣ исторіи; тѣмъ не менѣе, мы не видимъ достаточныхъ основаній увеличивать число уроковъ по сему предмету, такъ какъ придаемъ гораздо большее значеніе способу его преподаванія, чѣмъ объему. Главный же недостатокъ преподаванія исторіи (и притомъ во всѣхъ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ) мы видимъ именно въ установленномъ способѣ этого преподаванія, который, совершенно забывая о живомъ учителѣ, сосредоточенъ всецѣло на учебникѣ или, вѣрнѣе, на задаваніи и спрашиваніи по таковому. Поднять уровень знаній по исторіи можетъ только болѣе живое преподаваніе, сопровождаемое чтеніемъ, которое должно было бы происходить по соглашенію учителя исторіи и преподавателя русскаго языка, и думаемъ, что такое преподаваніе даже при посредственныхъ учителяхъ, лучше зазубриванія какого бы то ни было, хотя бы хорошаго, учебника. Между тѣмъ, кому не извѣстно насколько они не удовлетворительны у насъ? Улучшиться же они не могутъ до тѣхъ поръ, пока цѣлью преподаванія будетъ заучиваніе по книгѣ, притупляющее учителя столько же, какъ и учащихся. Болѣе свободное преподаваніе подыметъ, мы думаемъ, уровень нашихъ преподавателей исторіи, а при подъемѣ этого уровня, болѣе чѣмъ вѣроятно появятся и лучшіе учебники.

Что касается новыхъ языковъ, то въ гимназіи преподаваніе ихъ можетъ имѣть задачею только достиженіе свободнаго чтенія и пониманія читаемаго, не задаваясь цѣлью научить говорить и писать, что не упраздняетъ, однако, необходимости письменныхъ упражненій, безъ которыхъ вышеуказанная задача не можетъ быть выполнена. Притомъ нѣтъ надобности въ систематическомъ преподаваніи новыхъ языковъ, такъ какъ та польза, которую приноситъ систематическое языкознаніе достаточно обезпечивается въ гимназіяхъ преподаваніемъ древнихъ языковъ. Поэтому способъ преподаванія новыхъ языковъ можетъ быть совершенно иной, чѣмъ при изученіи древнихъ, и въ этомъ случаѣ подражательные или такъ называемые практическіе методы совершенно умѣстны. Затѣмъ опытъ Германіи доказываетъ, что при хорошо подготовленныхъ учителяхъ, вполнѣ удовлетворительные результаты достигаются при тѣхъ же 19 недѣльныхъ урокахъ въ теченіе курса, которые полагаются у насъ.

Въ виду сего, мы находили бы излишнимъ увеличивать число уроковъ по новымъ языкамъ, но находимъ совершенно необходимымъ измѣненіе и улучшеніе способовъ ихъ преподаванія.

Обязательнымъ должно быть, по нашему мнѣнію, изученіе одного лишь языка, но съ тѣмъ, чтобы ученикъ, разъ избравъ, самъ или по желанію родителей, одинъ языкъ, могъ отказаться отъ этого выбора не иначе, какъ съ согласія и одобренія педагогическаго совѣта. Другой языкъ долженъ оставаться факультативнымъ, причемъ, быть можетъ, будетъ признано полезнымъ допустить замѣну его такимъ же факультативнымъ преподаваніемъ естествовѣдѣнія. Такой порядокъ существовалъ до 1890 года

въ баварскихъ гимназіяхъ, и отъ этого онѣ были не хуже другихъ нѣмецкихъ гимназій.

За преподаваніемъ естественныхъ наукъ въ гимназіяхъ мы признаемъ весьма полезное значеніе, но думаемъ, что, при восьмилѣтнемъ курсѣ, введеніе ихъ въ программы классической школы въ видѣ обязательныхъ предметовъ представляетъ нѣкоторыя затрудненія, хотя не невозможно, если не задаваться цѣлями, выходящими за предѣлы средняго образованія.

Естественныя науки имѣютъ въ гимназіяхъ, на нашъ взглядъ, значеніе, главнымъ образомъ, какъ средство возбужденія вниманія, пріученія къ наглядности и упражненія внѣшнихъ чувствъ: однимъ словомъ, мы придаемъ имъ въ гимназическомъ курсѣ преимущественное значеніе наглядnаго обученія (Anschauungs-Unterricht, какъ говорятъ нѣмцы). Система же естественныхъ наукъ мало доступна средней школѣ и требуетъ даже для весьма скромнаго усвоенія очень значительную затрату времени, каковая затрата вполнѣ умѣстна въ реальномъ училищѣ, но нецѣлесообразна въ гимназіи, если только не требовать, чтобы она обняла необъятное.

Главными препятствіями къ введенію въ нашихъ гимназіяхъ преподаванія естественныхъ наукъ служитъ, по нашему убѣжденію, во 1-хъ, паническій страхъ передъ работою, съ которымъ (по нашему мнѣнію, безъ достаточнаго основанія) наше общество относится ко всякому труду учащихся. Если же руководители школы нашли бы возможнымъ нѣсколько сократить число прогульныхъ дней въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, то мы думаемъ, возможно было бы найти въ гимназическомъ курсѣ мѣсто и для естественныхъ наукъ, въ объемѣ, въ которомъ преподаваніе ихъ необходимо въ классической школѣ. Вторымъ же препятствіемъ служитъ совершенная наша неподготовленность къ преподаванію естествовѣдѣнія. Предметъ этотъ входитъ въ программы многихъ нашихъ учебныхъ заведеній (реальныхъ училищъ, кадетскихъ корпусовъ, семинарій, женскихъ гимназій и многихъ другихъ), но польза отъ сего преподаванія, по нашимъ наблюденіямъ, — самая минимальная. Объясняется же это тѣмъ, что преподаваніе естественныхъ наукъ въ средней школѣ представляетъ собою одну изъ труднѣйшихъ педагогическихъ задачъ, для разрѣшенія коей недостаточно одного знанія (хотя бы весьма основательнаго) предмета, а необходима серіозная собственно учительская подготовка и множество спеціальныхъ приспособленій въ школѣ. Между тѣмъ, у насъ пріемы наглядnаго обученія еще вовсе не выработаны, да и необходимыхъ приспособленій для него не имѣется. Для научнаго же ихъ преподаванія въ средней школѣ у насъ даже приблизительно еще не выяснено, что именно можетъ входить въ ея курсъ. А что выясненіе этого вопроса не легко—доказываетъ опытъ Запада. Во Франціи насколько возможно дѣлать выводы изъ педагогической литературы и насколько намъ удавалось подмѣтить при личныхъ наблюденіяхъ, преподаваніе естественныхъ наукъ *въ средней школѣ* стоитъ очень не высоко, и школа находится въ этомъ отношеніи еще въ періодѣ искапія. Въ Германіи же этотъ вопросъ сталъ выясняться только недавно, послѣ десятковъ лѣтъ опытовъ и наблю-

дѣній. Вотъ почему, оставаясь вѣрными основному нашему принципу, что опытъ и наблюденіе должны предшествовать всякому нововведенію въ школѣ, мы предпочли бы допустить въ настоящее время въ гимназіяхъ лишь факультативное преподаваніе естественныхъ наукъ.

Этими краткими замѣтками мы ограничимъ наши сужденія по отношенію къ гимназіямъ и скажемъ затѣмъ нѣсколько словъ о реальныхъ училищахъ.

Настоящую организацію нашихъ реальныхъ училищъ мы признаемъ совершенно неудовлетворительною и первымъ ихъ недостаткомъ считаемъ отсутствіе всякой органической связи между курсомъ первыхъ шести классовъ и седьмымъ, дополнительнымъ, который, благодаря этому, является какою-то неестественною приставкою или паростомъ на общемъ организмѣ школы.

Второй недостатокъ—это неправильное распредѣленіе по классамъ учебнаго матеріала, что обусловливается, главнымъ образомъ, краткостью курса, благодаря которой нѣкоторые отдѣлы, напримѣръ, математики и физики, приходится начинать слишкомъ рано, когда они еще невполнѣ посильны учащимся. Наконецъ, реальныя училища наши страдаютъ отъ безрезультатности и безплодности преподаванія новыхъ языковъ, которое, несмотря на затрату значительнаго количества времени, даетъ результаты не лучшіе, а, пожалуй, иногда и худшіе, чѣмъ въ гимназіяхъ.

Въ виду сего, мы желали бы, во-первыхъ, чтобы число классовъ реальныхъ училищъ было увеличено до 8, т. е., чтобы въ этомъ отношеніи реальныя училища были сравнены съ гимназіями. Во-вторыхъ, мы желаемъ, чтобы особыхъ дополнительныхъ классовъ вовсе не было, и чтобы весь курсъ реальныхъ училищъ, отъ младшихъ классовъ до старшихъ, получилъ послѣдовательное развитіе и во всей своей совокупности представлялъ нѣчто связное и цѣльное. Въ-третьихъ, чтобы, въ связи съ большею продолжительностью курса, учебный матеріалъ былъ распредѣленъ по классамъ болѣе правильно.

Затѣмъ возникаетъ важный вопросъ о направленіи, въ которомъ желательно дальнѣйшее развитіе реальнаго образованія. Слѣдуетъ-ли направить его на путь новоязычной школы, или же на путь собственно реальный, въ болѣе тѣсномъ значеніи этого слова? Другими словами, надлежитъ-ли концентрировать курсъ реальныхъ училищъ преимущественно на новыхъ языкахъ, съ тѣмъ, чтобы постановка ихъ преподаванія соотвѣтствовала тому положенію, которое древніе языки занимаютъ въ гимназіяхъ, или же слѣдуетъ предпочесть концентрацію курса на математикѣ, физикѣ и естественныхъ наукахъ, т. е. на предметахъ, которые общепринято называть собственно реальными?

Если разсматривать этотъ вопросъ чисто теоретически, то созданіе новоязычной школы представляется весьма заманчивымъ, и еще не такъ давно этою идеею увлекались и въ Германіи, и во Франціи. Эта именно идея легла въ основу enseignement moderne, созданнаго въ 1890 г., и еще въ большей мѣрѣ осуществлена въ прусскихъ высшихъ реальныхъ училищахъ въ 1882 г. Въ обоихъ случаяхъ была сдѣлана попытка придать

систематическому (грамматическому) изученію котораго-либо изъ новыхъ языковъ то образовательно-воспитательное значеніе, которое имѣетъ въ гимназіяхъ изученіе латинскаго языка, что, съ точки зрѣнія теоріи, казалось вполнѣ возможнымъ. Но очень скоро обнаружилось, что осуществить на дѣлѣ подобную постановку преподаванія новыхъ языковъ не такъ легко, какъ первоначально казалось. Путь систематическаго изученія языка, по самому существу своему медленный, оказался мало соотвѣтствующимъ тому естественному стремленію къ возможно быстрому усвоенію механизма языка и навыка въ бѣгломъ пониманіи, которое присуще изученію новыхъ языковъ. А потому пришлось (съ чисто утилитарными цѣлями) отступить отъ систематическаго изученія языка и стремиться къ скорѣйшему достиженію чисто практическихъ цѣлей языкознанія, а такъ какъ эта цѣль не требуетъ столь значительной затраты времени, то, вмѣстѣ съ тѣмъ, сталъ утрачиваться и смыслъ концентраціи куса реальныхъ училищъ на преподаваніи новыхъ языковъ. И вотъ уже въ 1890 г. преподаваніе французскаго языка значительно сокращено въ прусскихъ высшихъ реальныхъ училищахъ: во Франціи же, какъ мы уже указали выше, коммиссія, занимавшаяся изслѣдованіемъ школьнаго вопроса, удостовѣрила сильное желаніе общества вновь перейти отъ enseignement moderne (т. е. отъ новоязычнаго направленія) къ прежнему enseignment special, ближе подходящему къ нашему понятію о реальномъ образованіи. Еще болѣе интересное явленіе представляетъ собою движеніе, замѣчаемое въ настоящее время въ германскомъ техническомъ и промышленномъ мірѣ, нашедшее себѣ выраженіе въ петиціи обществъ нѣмецкихъ интересовъ, поданной прусскому министерству народнаго просвѣщенія. Въ петиціи этой, являющейся выразительницею взглядовъ тѣхъ классовъ общества, которые едва-ли не болѣе всѣхъ заинтересованы въ реальномъ образованіи, прямо высказывается стремленіе къ усиленію чисто реальнаго характера высшихъ реальныхъ училищъ и категорическое нежеланіе, чтобы эти училища обратились въ новоязычныя гимназіи.

Что касается до нашего отечества, то у насъ не только никогда новоязычной школы не существовало (мы не можемъ признать типомъ новоязычной школы пансіоны, въ которыхъ научали болтать на иностранныхъ языкахъ, но никакого серіознаго образованія не давали), но даже опытовъ съ подобною школою не производилось.

Въ виду сего, мы готовы привѣтствовать всякій опытъ съ новоязычною школою, и если въ будущемъ подобная школа докажетъ свою жизнеспособность, то мы готовы радоваться ея успѣхамъ и охотно признаемъ за нею права гражданства. Но въ настоящее время мы предпочитаемъ при реформѣ реальныхъ училищъ принять за исходную точку существующее и, улучшивъ реальныя училища, сохранять за ними чисто реальный характеръ.

Исходя изъ этой точки зрѣнія, мы находили бы желательнымъ отвести первое мѣсто въ курсѣ реальныхъ училищъ математикѣ, понятно въ болѣе широкихъ размѣрахъ, чѣмъ въ гимназіяхъ, и физикѣ, дополнивъ ихъ преподаваніемъ естествен-

ныхъ наукъ, которыя должны получить достаточный просторъ, но, по нашему глубокому убѣжденію, даже въ реальныхъ училищахъ, не могутъ занять центральное положеніе. Научное изученіе естественныхъ наукъ по самому существу своему составляетъ въ сущности удѣлъ высшаго образованія и только въ незначительной мѣрѣ доступно средней школѣ, что доказывается опытомъ всѣхъ странъ, а потому, вполнѣ признавая высокое значеніе, которое естествознаніе имѣетъ для современнаго человѣчества, мы думаемъ, что на нихъ нельзя основывать общую систему средняго образованія.

Что касается до новыхъ языковъ, то они, не становясь центромъ преподаванія, должны, тѣмъ не менѣе, занять въ реальномъ училищѣ выдающееся положеніе: мы считаемъ, что точно такъ же, какъ классическая школа обязана отнестись съ должнымъ вниманіемъ къ математикѣ, въ видахъ полноты достиженія общаго образованія, реальное училище должно воспринять въ свой курсъ нѣкоторую долю гуманизма, въ виду чего оно должно отвести новымъ языкамъ мѣсто, соотвѣтствующее тому, которое математика занимаетъ въ гимназіяхъ, и причислить новые языки къ главнымъ предметамъ. Соотвѣтственно сему, преподаванію новыхъ языковъ въ реальныхъ училищахъ должны быть поставлены гораздо болѣе широкія задачи, чѣмъ въ гимназіяхъ. Желательно, чтобы реалисты научались не только читать, но и правильно писать на иностранныхъ языкахъ, вмѣстѣ съ тѣмъ необходимо, чтобъ они настолько усвоили себѣ въ школѣ разговорную рѣчь, чтобы нѣсколькихъ мѣсяцевъ практики было достаточно для того, чтобы пріобрѣсти возможность вполнѣ свободно и правильно объясняться на этихъ языкахъ. Весьма важное значеніе имѣетъ при этомъ ознакомленіе съ литературою живыхъ языковъ, такъ какъ, при отсутствіи систематическаго изученія языковъ вообще, это ознакомленіе является важнѣйшимъ средствомъ внесенія въ реальное образованіе хотя бы нѣкотораго элемента гуманизма, безъ котораго никакое общее образованіе немыслимо.

По отношенію къ родному языку въ реальныхъ училищахъ мы можемъ только повторить то, что мы уже сказали по поводу гимназій. Преподаваніе этого предмета должно проходить красною нитью черезъ весь курсъ школы и должно быть связано съ преподаваніемъ всѣхъ предметовъ, причемъ, въ виду того, что въ реальной школѣ преподаваніе роднаго языка лишено той опоры, которую оно должно имѣть въ гимназіяхъ въ параллельномъ изученіи съ древними, необходимо посвятить родному языку гораздо большее число уроковъ.

Затѣмъ, находя, что преподаваніе всѣхъ предметовъ въ реальныхъ училищахъ должно подвергнуться во всѣхъ отношеніяхъ гораздо болѣе радикальной переработкѣ, чѣмъ въ гимназіяхъ, мы не находимъ возможнымъ касаться въ нашихъ статьяхъ, хотя бы бѣгло, постановки преподаванія отдѣльныхъ предметовъ и, заканчивая наши статьи, резюмируемъ только въ нѣсколькихъ словахъ наши пожеланія относительно реорганизаціи средняго образованія.

1) Мы находимъ безусловно необходимымъ самостоятельное существованіе какъ классическихъ, такъ и реальныхъ школъ, и,

признавая, что потребность въ этихъ двухъ направленіяхъ общаго образованія (мы не говоримъ о спеціальномъ) вполнѣ ясно обозначилась и выяснилась, мы желаемъ, чтобы каждое изъ нихъ получило возможность свободнаго и полнаго развитія въ собственной своей школѣ. Затѣмъ, мы желали бы предоставить возможно полную свободу производству опытовъ во всякихъ другихъ направленіяхъ, и даже въ тѣхъ, которымъ мы принципіально не сочувствуемъ, и считали бы справедливымъ признать за ними право гражданства, когда они оправдаютъ на дѣлѣ, а не въ теоріи только, возлагаемыя на нихъ надежды и докажутъ свою жизнеспособность.

2) Признавая необходимость раздѣльнаго существованія нѣсколькихъ параллельно дѣйствующихъ категорій школъ, мы желали бы, чтобы между ними была установлена связь, но не путемъ смѣшенія ихъ курсовъ, а путемъ облегченія перехода изъ одной школы въ другую. Если мы рѣшились при этомъ указать на нѣкоторые способы установленія подобной связи, то единственно въ видахъ возбужденія этого вопроса, который, быть можетъ, будетъ разрѣшенъ другими лучше, чѣмъ нами.

3) Необходимымъ условіемъ процвѣтанія школы мы признаемъ предоставленіе обществу и частнымъ лицамъ большаго права иниціативы и, въ то же время, мы желаемъ ослабленія регламентаціи, которой нынѣ подчинена наша школа и находили бы необходимымъ предоставить самой школѣ бо́льшую свободу въ установленіи внутреннихъ распорядковъ и въ изысканіи способовъ и путей для достиженія постановленныхъ ей воспитательныхъ и образовательныхъ цѣлей.

4) Затѣмъ мы считаемъ принятіе мѣръ къ усовершенствованію педагогической подготовки учителей и къ улучшенію ихъ матеріальнаго положенія такими условіями, безъ которыхъ трудно разсчитывать на успѣшное развитіе школьнаго дѣла.

5) По отношенію къ мѣрамъ, касающимся гимназій и реальныхъ училищъ въ отдѣльности, мы желали бы, чтобы всѣ эти мѣры были согласованы съ основнымъ направленіемъ и съ идеею, положенною въ основу каждой школы, при чемъ мы, само собою разумѣется, не имѣли въ виду исчерпать въ настоящихъ статьяхъ всю совокупность желательныхъ мѣръ и, сознавая необходимость тщательной разработки этого вопроса (едва-ли посильной одному человѣку), позволили себѣ только намѣтить наши пожеланія въ самыхъ общихъ чертахъ.

6) Далѣе мы желали бы, чтобы вопросъ о правахъ былъ поставленъ внѣ зависимости отъ вопроса объ улучшеніи той или другой школы, причемъ хотя мы и держимся убѣжденія, что реальное образованіе мало соотвѣтствуетъ требованіямъ университета, но, въ то же время, мы высказали мнѣніе, что вопросъ о допущеніи или недопущеніи реалистовъ въ университетъ, выходя изъ предѣловъ собственно школьныхъ вопросовъ, подлежитъ рѣшенію по соображеніямъ государственнымъ, причемъ, съ точки зрѣнія интересовъ средней школы, мы не возражаемъ противъ открытія реалистамъ доступа и въ университетъ. Менѣе же всего мы видѣли бы въ этомъ ущербъ для гимназіи, ибо классическая школа не должна бояться конкурренціи. Мы непо-

колебимо вѣримъ въ ея жизнеспособность и безъ страха уповаемъ на ея будущее.

7) Наконецъ, мы считаемъ организацію элементарнаго образованія необходимымъ условіемъ преуспѣянія какой бы то ни было средней школы.

Въ заключеніе выскажемъ убѣжденіе что между классическою и реальною школою нѣтъ и не должно быть противоположенія. Сторонники обѣихъ системъ могутъ и должны подать другъ другу руки и съ полною искренностью признать право гражданства за обѣими категоріями школъ, а затѣмъ относиться съ терпимостью ко всякому новому начинанію въ области школьнаго дѣла, подъ условіемъ, чтобы сторонники этихъ новыхъ начинаній не покушались на самостоятельное и свободное развитіе школъ тѣхъ двухъ категорій, необходимость которыхъ уже доказана опытомъ и исторіею.

Тѣхъ же, которые во имя торжества своихъ личныхъ теорій или по духу нетерпимости ко всему, что не совпадаетъ съ ними, подкапываются подъ основы, какъ классической, такъ и реальной школы; тѣхъ, которые отвергаютъ право на самостоятельное существованіе у школъ, основанныхъ на опытѣ и на исторической и культурной необходимости; а еще болѣе тѣхъ, которые, лицемѣрно признавая достоинство классическаго или реальнаго образованія, въ дѣйствительности отнимаютъ у того и другого то, что составляетъ самую ихъ сущность, и лишаютъ школу средствъ для достиженія цѣлей, которыя должны составлять предметъ ея стремленій, мы признаемъ истинными врагами просвѣщенія.

22

Цѣна кн. 30 коп.

Сочиненія того-же автора:

1. Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія. Выпускъ I. 203 стр. Москва 1891 г.

Цѣна 65 коп.

---

2. Классицизмъ, какъ необходимая основа гимназическаго образованія. Выпускъ II. Историческій очеркъ развитія средняго образованія въ Германіи. 415 стр. Москва 1900 г.

Цѣна 1 р. 50 коп.

Можно получить въ складѣ магазина „Сотрудникъ школъ“ Москва, Воздвиженка, домъ Арманъ.

АВГ 1943

2007099468